

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

DANIEL MATEUS O’ CONNELL

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA EM
INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

ARARAQUARA – SP

2015

DANIEL MATEUS O' CONNELL

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS NO
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus de Araraquara-SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA – SP

2015

O'Connell, Daniel Mateus

Concepções e práticas do ensino de leitura em inglês no ensino médio / Daniel Mateus O'Connell – 2015

231 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Dirce Charara Monteiro

1. Ensino de leitura. 2. Ensino médio. 3. Língua inglesa.
4. Estratégias de leitura. 5. Formação do professor. I. Título.

DANIEL MATEUS O' CONNELL

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS NO
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus de Araraquara-SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro – Orientadora (UNESP)

Profa. Dra. Josélia Maria Costa Hernandez (AFA)

Prof. Dr. Ademar da Silva (UFSCAR)

Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno (UNESP)

Profa. Dra. Denise Maria Margonari (UNESP)

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu vida, saúde, motivação e coragem para poder seguir meus passos acadêmicos.

Ao Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, por ter despertado meu interesse pela vida acadêmica e ter me incentivado a fazer o mestrado e o doutorado.

Ao Prof. Dr. Edson Ramos de Siqueira que abriu os caminhos para que eu pudesse ter meus primeiros contatos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

À Profa. Dra. Josélia Maria Costa Hernandez que carinhosamente participou de todo meu percurso durante o doutorado, desde o processo seletivo até a valiosa participação na Banca Examinadora de Defesa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, por inicialmente ter acreditado no meu projeto de pesquisa. Agradeço pelas valiosas orientações, sabedoria e ensinamentos compartilhados no decorrer do trabalho. Sinto-me privilegiado de ter tido a oportunidade de ser seu orientando.

Aos membros do Exame de Qualificação, Profa. Dra. Denise Maria Margonari e Prof. Dr. Ademar da Silva, pela leitura atenta, observações e sugestões recebidas.

À Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, pela contribuição e participação na Banca Examinadora de Defesa.

Às professoras participantes que colaboraram com o presente estudo.

Aos meus pais, John Joe O'Connell e Deanna Barbara O'Connell, pela oportunidade de vida proporcionada com tanto carinho e dedicação. Agradeço por sempre acreditarem em mim, apesar de minhas inúmeras atitudes nem sempre muito exemplares.

À minha esposa, Nilvanda, pelo companheirismo, carinho incondicional, compreensão e paciência durante esta árdua caminhada. Agradeço a Deus pela sua presença durante os momentos difíceis, sempre me incentivando e apoiando com o seu “vai dar certo, amor”.

Ao meu filho João Paulo, minha fonte de inspiração e motivação para sempre continuar acreditando nos meus sonhos e nas minhas realizações, superando todas as barreiras e dificuldades.

À Academia da Força Aérea, pela compreensão e apoio incondicional durante essa trajetória.

RESUMO

Indicadores nacionais e internacionais, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programme for International Student Assessment (PISA) respectivamente apontam graves problemas no ensino-aprendizagem da leitura em língua materna no país. No caso da língua estrangeira, a situação é ainda mais preocupante, principalmente no ensino médio, nível escolar em que se espera preparar o aluno para a inserção no mercado de trabalho, onde o inglês ocupa um lugar cada vez mais importante em nosso país. Tendo em vista os resultados insatisfatórios no ensino de leitura em língua inglesa, bem como a escassez de investigações sobre o ensino da leitura voltadas especificamente para esse nível da educação básica, esta pesquisa teve como objetivo identificar as concepções teórico-metodológicas de duas professoras de Inglês do Ensino Médio sobre os diferentes modelos de leitura e como elas se fazem presentes em sua prática. Nosso referencial teórico incluiu autores que trataram do processo de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, de modelos de leitura, das abordagens de ensino de línguas estrangeiras bem como da prática pedagógica. Nesta pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, os instrumentos utilizados foram: a) observação de aulas de duas professoras da rede pública de duas cidades do interior paulista, atuando nesse nível de ensino; b) entrevistas semiestruturadas com as professoras para identificar suas concepções sobre ensino de leitura, bem como para esclarecer dúvidas sobre aspectos da prática pedagógica observada; c) caderno de campo; d) análise do material didático utilizado. Os dados obtidos na entrevista foram agrupados nas seguintes categorias: a) formação inicial e continuada de professores; b) abordagem e material didático; c) concepções de leitura; e d) práticas de leitura. Os principais resultados referentes à entrevista e à observação de aulas indicaram: a) insatisfação com a formação inicial de ambas no que se refere à relação entre teoria e prática; b) escassez de oportunidades específicas de formação continuada para os professores de língua inglesa; c) influência de experiências da trajetória de formação pessoal das professoras em algumas práticas tradicionais observadas; d) capacidade de lidar na prática com situações imprevistas como, por exemplo, o atraso na entrega do material didático; e) apesar de algumas críticas ao material utilizado, os cadernos da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo voltada para os letramentos múltiplos, a prática das professoras revelou a incorporação de muitas concepções atuais, principalmente o domínio das estratégias de leitura e sua aplicação nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Tais resultados da pesquisa poderão oferecer indicadores para ações voltadas para a melhoria do ensino da leitura em inglês como língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Ensino médio. Língua inglesa. Estratégias de leitura. Formação do professor. Concepções e práticas docentes.

ABSTRACT

National and international indicators (ENEM, PISA) point out serious problems in the teaching and learning of reading in our native language in this country. In the case of foreign languages, the situation is even worse, especially regarding high schools where teaching is expected to prepare the student for entry into a labor market in which English is becoming increasingly important. Considering the unsatisfactory results regarding the teaching of English reading, as well as the scarcity of research on reading instruction geared specifically for this level of basic education, a research was proposed in order to identify the theoretical and methodological conceptions of two High School English teachers about the different models of reading and how they are present in their practice. Our theoretical framework included authors who dealt with the process of initial and continual training of foreign language teachers, as well as reading models and approaches to the teaching of foreign languages and pedagogical practice. In this qualitative, ethnographic research, the instruments used were: a) classroom observation of two public-school teachers in two cities in São Paulo, working in this level of education; b) semi-structured interviews with the teachers to identify their concepts on reading instruction and to clarify doubts about some aspects of the observed teaching practice; c) field notes; d) analysis of teaching materials used. The data obtained in the interview were categorized as follows: a) initial and continued teacher training; b) approach and didactic materials; c) reading conceptions and d) reading practices. The main results of the interview and classroom observation indicated: a) dissatisfaction with the initial training of both, regarding the relationship between theory and practice; b) lack of specific opportunities for the continual training of English language teachers; c) influence of experiences in the trajectory of the personal formation of the teachers in some of the traditional practices observed; d) ability to deal with unforeseen situations in practice such as the delay in the delivery of teaching materials; e) despite some criticism of the material used, the books proposing the new curriculum for modern foreign languages in the State of São Paulo for multiple literacy teaching, as well as the practice of teachers revealed the incorporation of many current conceptions, especially knowledge of reading strategies and their application in activities developed in the classroom. Such results could offer indicators for activities aimed at improving the teaching of reading English as a foreign language.

Keywords: Reading education. High school. English language. Reading strategies. Teacher training. Conceptions and teaching practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESP – English for Specific Purposes

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Línguas Estrangeiras

LEM – Línguas Estrangeiras Modernas

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OT – Orientação Técnica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública

SAEB – Sistema Nacional de Educação Básica

SORS – Survey of Reading Strategies

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Foco das pesquisas e contexto de investigação.....	41
Quadro 2: Configuração do período de coleta dos registros.....	105
Quadro 3: Trecho para leitura.....	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LEITURA EM LE – INGLÊS	20
1.1 O que dizem as pesquisas	20
1.1.1 Pesquisas realizadas no período de 2005-2012	25
1.1.2 Algumas considerações	41
1.2 Modelos de Leitura.....	44
1.2.1 Perspectiva histórica dos modelos de leitura.....	44
1.2.2 Uma breve visão dos principais modelos de leitura no contexto brasileiro	52
1.3 A leitura no modelo de Kern (2000).....	62
1.3.1 As dimensões socioculturais.....	63
1.3.2 As dimensões metacognitivas.....	67
1.3.3 As estratégias de leitura.....	68
2. ABORDAGENS DE ENSINO E A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008)	72
2.1 Abordagens anteriores	72
2.2 A nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo	76
2.3 Algumas considerações	81
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTES: ALGUNS FUNDAMENTOS	84
3.1 Práticas pedagógicas.....	84
3.2 Saberes docentes.....	87
3.3 Formação docente.....	89

4. PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	96
4.1 O paradigma positivista e o paradigma interpretativista	96
4.2 A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa: algumas concepções.....	97
4.3 A pesquisa de cunho etnográfico	99
4.4 Metodologia da pesquisa	100
4.4.1 O contexto da investigação.....	101
4.4.2 Os atores	101
4.4.3 Instrumentos	103
5. O QUE REVELAM AS ENTREVISTAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE LEITURA	106
5.1 Concepções da professora Ana sobre o processo de leitura	106
5.1.1 Formação inicial e continuada de professores.....	107
5.1.2 Abordagem e material didático.....	110
5.1.3 Concepções de leitura.....	114
5.1.4 Práticas de leitura.....	117
5.2 Concepções da professora colaboradora Jane sobre o processo de leitura.....	121
5.2.1 Formação inicial e continuada de professores.....	121
5.2.2 Abordagem e material didático.....	124
5.2.3 Concepções de leitura.....	129
5.2.4 Práticas de leitura.....	130
6. AS PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS COLABORADORAS.	135
6.1 Análise da prática da professora Ana	135
6.2 Análise da prática da professora Jane.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	166

APÊNDICES	175
APÊNDICE A	176
APÊNDICE B.....	177
APÊNDICE C	179
APÊNDICE D	195
APÊNDICE E.....	212
APÊNDICE F.....	223

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação brasileira vem enfrentando uma série de dificuldades, a saber, falta de recursos didático-pedagógicos, diminuição da carga horária de algumas disciplinas como, por exemplo, das línguas estrangeiras (LE), um elevado número de alunos por sala e o investimento limitado em programas de formação inicial e continuada de docentes.

Além disso, há também o problema da indisciplina. Inúmeros estudos investigativos de diferentes áreas como a Psicologia, a Educação e a Linguística, apontam resultados preocupantes no que diz respeito à conduta dos jovens no contexto escolar. As atitudes e comportamentos dos discentes em sala de aula dificultam o ensino e o aprendizado, e, por vezes incentivam o docente a abandonar a carreira do magistério escolar (GIMENO, 2000).

O reflexo desse quadro insatisfatório pode ser confirmado com base nos resultados de uma série de pesquisas realizadas no cenário nacional e internacional analisando determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizou um estudo utilizando informações coletadas em 2009, considerando o desempenho de aprendizes em escolas da rede pública, entre o 5º e 9º (EF) anos do ensino fundamental e o último ano do ensino médio (EM), em língua portuguesa, mais especificamente em leitura, e em matemática. O resultado foi preocupante, pois se observou que, em leitura e compreensão de textos, somente 40% dos alunos do 5º ano apresentaram desempenho adequado. No 9º ano, o percentual de alunos no nível recomendado ficou bem abaixo do esperado, cerca de 27%. No EM, o nível de proficiência adequado foi alcançado por apenas 29% dos alunos (BRASIL, 2011).

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

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

faixa em que as práticas de leitura ainda não estão devidamente consolidadas e o indivíduo não se definiu como um leitor assíduo.

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

Os problemas encontrados na área do ensino da leitura no Brasil são inúmeros, comprovados pelos recentes resultados de avaliações de leitura, como, por exemplo, o Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em âmbitos, respectivamente, estadual, nacional e internacional. Essas avaliações têm demonstrado que o estudante de ensino fundamental e ensino médio está abaixo da média no quesito leitura, sendo capaz de construir significações apenas em um universo de textos muito simples.

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

Os resultados verificados pelo PISA em 2012 também não foram muito diferentes. No quesito leitura, os brasileiros diminuíram a média de 412 pontos alcançados em 2009 para 410 em 2012, ocupando a 55^a posição dos 65 países participantes. O Brasil está 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no quesito leitura, ficando abaixo de países como Tailândia, Uruguai e Chile. Quase metade dos alunos brasileiros não conseguiu alcançar o nível dois de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como o

máximo, o que mostra que os alunos brasileiros não são capazes de estabelecer relações entre diferentes partes do texto, deduzir informações do texto nem de compreender nuances da linguagem.

Segundo Avelar (2004), a exemplo do que acontece com as questões ressaltadas pelas pesquisas mencionadas até aqui, o ensino de línguas estrangeiras também tem enfrentado alguns problemas, principalmente quanto às mudanças que têm ocorrido ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras no cenário nacional.

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

Assim, professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial a língua inglesa, encontravam-se, várias vezes, sem referência sobre o quê e como ensinar. Por isso, em várias situações, perpetuava-se a ênfase em aspectos mecânicos do ensino da oralidade (*drilling*). Isso contribuiu para que a escola pública fosse vista como um ambiente onde não se aprendem línguas estrangeiras (CELANI, 2003).

Segundo Moita Lopes (1996, p. 127),

Embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo, as LE são frequentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública. É comum se ouvirem comentários do tipo: “Já que ninguém aprende LE na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo; “O aluno da escola pública não precisa saber LE”; “Eles não aprendem português quanto mais inglês”[...].

Como uma iniciativa governamental, foi elaborado um documento com a finalidade de orientar aspectos relevantes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Esse documento apresenta novas propostas no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras e postula que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e

também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 21).

Como toda iniciativa, os PCN sofreram várias críticas por parte de pesquisadores e autores renomados da época. A proposta desse documento ressalta a importância do foco na leitura durante as aulas de língua inglesa. Porém, conforme destaca Leffa (1999), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelece, no artigo 3º, inciso III, que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Portanto, fica claro que há uma dissonância entre os PCN e a própria LDB.

Felizmente, essa visão unívoca dos PCN foi perdendo lugar com o passar do tempo. Havia uma necessidade de se repensar esse conceito e de se expandir a ideia do ensino e aprendizagem da língua inglesa. O ensino voltado a um único fim específico passou a ser questionado.

Na verdade, abordagens mais contemporâneas vieram a contribuir nesse sentido. O contexto social que permeava o ensino passou a ser determinante. A função social da língua inglesa no contexto brasileiro passou a tomar outros rumos. Havia a necessidade de se formar cidadãos mais críticos, conscientes e contundentes.

Consequentemente, outro documento foi publicado, porém agora em âmbito estadual, abordando questões relevantes relacionadas ao ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas. A Nova Proposta Curricular de LEM do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) baseia-se numa abordagem contemporânea que incorpora elementos da abordagem comunicativa a uma orientação voltada para os letramentos múltiplos, “propiciando na construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Essa nova proposta transcende os objetivos dos PCN. O ensino/aprendizagem de língua inglesa na atualidade não pode mais priorizar um único fim específico sem levar em conta o entorno do contexto de aprendizagem. A leitura contribui para a formação de um cidadão crítico e emancipado. Porém, ela necessita ser desenvolvida juntamente com as outras necessidades dos aprendizes.

Quanto aos PCN (BRASIL, 1998), outro elemento a ser analisado no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras é o que trata da formação inicial e continuada de

professores de línguas estrangeiras, também contemplado no texto da própria LDB (1996). Os artigos 61 a 67 consideram que os profissionais da área de educação têm o direito a disciplinas direcionadas à formação inicial de professores como, por exemplo, a Prática de Ensino. Disciplinas desses moldes contribuem para a valorização e aperfeiçoamento do docente (LDB, 1996, § 67, art. II).

Segundo Bertoldo (2003), constata-se uma realidade bastante diferente na grande maioria dos cursos voltados à formação do futuro docente, mais especificamente dos profissionais de línguas estrangeiras. O que se pode observar é que há uma preocupação maior com o ensino de técnicas a serem utilizadas em sala de aula. Esses cursos têm também dado demasiada importância a discussões, na maior parte das vezes, desvinculadas da prática, ou seja, reflexões sobre postulados teóricos que permeiam o curso, dando pouca atenção às disciplinas primordiais para a formação de um professor competente, tais como Prática de Ensino e Metodologia de Ensino. Essas disciplinas podem contribuir, sem dúvida, para a formação do aluno, futuro docente, de maneira mais eficaz, possibilitando a formação de um profissional mais reflexivo, crítico, emancipado e preocupado com sua prática. Na opinião de Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 133)

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

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

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

Dessa forma, com este estudo, pretendeu-se contribuir para o levantamento das práticas de sala de aula de ensino de leitura de professores do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo, investigando também suas concepções sobre o tema.

Como afirma Pérez Gómez (2001, p. 190),

O conhecimento profissional do docente emerge na e a partir da prática e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa.

Esta investigação se justifica pela relevância e contemporaneidade das discussões acerca do tema, contribuindo, desse modo, para o processo de formação inicial e continuada de professores, produzindo conhecimento a respeito da cultura mais contemporânea de ensinar leitura em língua inglesa no ensino médio. Espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar os profissionais inseridos nesse contexto a desenvolverem uma prática mais eficaz e reflexiva, necessária para o momento educacional atual, conforme nos alerta Imbernón (2000):

O século XXI já começa mais documentado do que qualquer um dos anteriores, mas também é mais incerto para grande parte da humanidade do que o século XX. Embora a incerteza faça parte intrínseca do tempo que vivemos, embora seja parte do presente, há sociedades e povos inteiros que não estão preparados para enfrentá-la. Não há nada seguro sob o sol: encontramos-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade (IMBERNÓN, 2000, p. 19).

Na tentativa de encontrar respostas as nossas inquietações, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

De que modo o professor do ensino médio da rede pública conduz sua prática de ensino de leitura levando em consideração suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como a nova proposta curricular do estado de São Paulo?

Com base na pergunta de pesquisa acima, propusemos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

a) investigar a maneira pela qual as aulas de leitura em língua inglesa são conduzidas por professores do ensino médio, tendo em vista questões relativas às abordagens de ensino de línguas estrangeiras e de leitura em língua inglesa.

b) investigar como as concepções teórico-metodológicas desses professores acerca de modelos de leitura fazem-se presentes em sua prática.

Assim, delineamos a seguir a estrutura da presente pesquisa.

No capítulo 1, apresenta-se ao leitor um levantamento das teses e dissertações, constantes no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), que tratam de problemas e temáticas relacionadas à leitura, língua inglesa e inglês instrumental, no período de 2005 a 2012. Vários autores e pesquisadores têm se aplicado a investigar questões concernentes ao interesse de nossa investigação. Porém, foi possível constatar que algumas pesquisas têm como contexto de investigação o ensino fundamental. Dentre as pesquisas realizadas no ensino médio, no período mencionado, não foram encontradas investigações com um enfoque específico na Nova Proposta Curricular de LEM do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), foco de nossa análise.

Além disso, no capítulo 1, abordam-se as principais transformações e tendências na pesquisa da leitura a partir do advento da Associação Internacional de Leitura na década de 50. São apresentados vários modelos de leitura, no decorrer das últimas décadas, desde o modelo behaviorista até o interdisciplinar. Além disso, são apresentados, no decorrer deste capítulo, alguns modelos de leitura propostos por pesquisadores e estudiosos bastante representativos no contexto brasileiro.

O capítulo 1, ainda, versa acerca do modelo de leitura proposto por Kern (2000), autor que fornece os principais pressupostos teóricos da Nova Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Ademais, abordam-se as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor na tentativa da compreensão e interpretação do texto.

O capítulo 2 apresenta a Nova Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Para isso, aborda a trajetória das principais mudanças que ocorreram nas abordagens anteriores, desde a orientação de ênfase estruturalista até a orientação de ênfase comunicativa.

O capítulo 3 aborda questões referentes aos saberes, prática pedagógica e formação docente. Os autores que fundamentaram as discussões sobre essas questões

foram Gimeno Sacristán (2000), Tardif (2010), Gatti, Barreto e André (2011), Bertoldo (2003), Guarnieri (2005), Huberman (1992), Monteiro (2008), Perrenoud (1993), Marcelo (1991, 1998) e Veenman (1984).

O capítulo 4 apresenta a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação. Além disso, traz informações concernentes ao cenário de pesquisa, assim como aos atores nela envolvidos.

No capítulo 5, são apresentadas e discutidas as concepções das professoras sobre leitura, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com as mesmas.

No capítulo 6, são analisadas as práticas de ambas as professoras, mais especificamente, as atividades de leitura durante as aulas observadas.

O capítulo dedicado às considerações finais revisita os objetivos propostos do presente estudo e elenca algumas conclusões baseadas nos resultados obtidos durante a análise dos dados.

1. LEITURA EM LE – INGLÊS

Neste capítulo inicial, apresentamos as principais tendências de pesquisas que têm como objeto de investigação os problemas relacionados à leitura, língua inglesa e inglês instrumental. O estado da arte foi realizado durante os anos de 2005 a 2012. Além disso, abordamos as principais tendências na pesquisa da leitura a partir do surgimento da Associação Internacional de Leitura na década de 50. Por último, elencamos as principais estratégias de leitura e os preceitos teóricos do modelo de leitura proposto por Kern (2000), autor que embasa a Nova Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

1.1 O que dizem as pesquisas

Este capítulo apresenta pesquisas e estudos que têm sido realizados no Brasil sobre leitura em língua inglesa e inglês instrumental. O levantamento apresenta dissertações e teses dos programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LA) das principais universidades brasileiras, bem como de alguns programas de Pós-Graduação em Letras, como é o caso da USP, ou em Linguística, da UFSCAR, entre outros, que possuem linhas de pesquisa em LA nos seus Programas de Pós-Graduação. Algumas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de inglês também vêm sendo produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação, como acontece na UNESP, Araraquara-SP. Desse modo, presume-se que as pesquisas elencadas aqui apresentam de forma real e abrangente o que tem sido estudado nos programas de Pós-Graduação no Brasil em relação à leitura em língua inglesa e ao inglês instrumental.

Tomando como ponto de partida o estado da arte realizado por Monteiro (2012), as principais tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil no período 2005-2010 foram as de formação do professor, tradução, linguagem e tecnologia e estudos sobre crenças¹. Segundo a autora, durante esse período, foram realizadas 80 pesquisas concernentes à formação do professor, 64 pesquisas relacionadas à tradução, 52 pesquisas acerca de linguagem e tecnologia e 45 pesquisas tratando da questão das crenças.

¹ Os estudos sobre crenças referem-se ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Todavia, como já mencionado anteriormente, tendo como base os descritores leitura, língua inglesa e inglês instrumental, constata-se que há um número limitado de estudos e pesquisas especialmente no ensino médio realizadas entre 2005 e 2010. Segundo Monteiro (2012), nesse período, foram localizadas 29 teses e dissertações que tratam, indiretamente, do problema a ser analisado em nossa investigação.

É importante destacar que o descritor “inglês instrumental” não contempla apenas pesquisas voltadas para a habilidade de leitura, sendo, muitas vezes, interpretado erroneamente por leigos e pelos próprios especialistas. O inglês instrumental trata de aspectos específicos da língua, ou seja, o ensino de vocabulário, de elementos gramaticais, de pronúncia, entre outros (CELANI et al. 2005). Ele surgiu para atender às especificidades dos alunos, tendo em vista os objetivos almejados. É comum encontrarmos em cursos de graduação disciplinas intituladas “Inglês para fins específicos”, ao invés de “Inglês Instrumental”. Vale, ainda, ressaltar que essa disciplina não é oferecida somente nos cursos de Letras das universidades públicas e particulares, mas também em vários outros cursos em razão da influência crescente da língua inglesa no meio em que vivemos. Na verdade, a língua inglesa já é vista como meio de sobrevivência no âmbito acadêmico e social.

O ensino instrumental da língua inglesa, ou *English for Specific Purposes* (ESP), como também é conhecido, tem seus primórdios em Hutchinson e Walters (1987). Segundo esses autores, o termo Inglês para Fins Específicos objetiva atender às necessidades e aos anseios dos alunos, sejam quais forem. Os cursos que se embasam nessa perspectiva são desenvolvidos sob medida, visando a atender às exigências e às demandas de seu público, os aprendizes.

O ESP, segundo os mesmos autores, surgiu por três razões: uma grande expansão científica, técnica e econômica, o desenvolvimento das pesquisas na área de Linguística e a evolução da Psicologia Educacional. Todos esses fatores contribuíram para a publicação de vários materiais didáticos e manuais para professores, objetivando atender às necessidades específicas.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos lideravam uma grande expansão tecnológica, científica e comercial que ocorreu em larga escala. O inglês, a partir desse período, passou a se tornar a língua franca utilizada não somente nos acordos comerciais, mas também na leitura dos mais variados textos como jornais, manuais, livros, artigos e publicações internacionais.

O processo de industrialização e a grande influência e poder econômico dos Estados Unidos durante esse período fizeram com que a língua inglesa ocupasse um lugar importante no cenário mundial. Desse modo, o interesse pelo aprendizado da língua inglesa, nessa época, cresceu no mundo todo. Uma nova geração de aprendizes com necessidades e propósitos diferentes surgia perante esse contexto. Mecânicos que precisavam ler manuais, médicos interessados em manter-se informados e atualizados dentro da sua área de atuação, comerciantes preocupados em comunicar-se efetivamente na língua inglesa e estudantes que se deparavam com diferentes livros e periódicos redigidos em língua inglesa procuravam por cursos de ESP.

Houve um aumento da demanda do ensino de inglês para fins específicos. Pessoas que lidavam com transações comerciais de diversas áreas e estudantes que necessitavam acessar informações específicas em língua inglesa passaram a procurar cursos que atendessem as suas necessidades.

Foi durante essa fase que novas concepções de ensino e aprendizado da língua inglesa começaram a surgir, tendo como base a Linguística. O foco do ensino passou a levar em consideração as necessidades dos aprendizes sobre o uso real da língua na comunicação em diversos contextos. Não se prezava mais somente os aspectos estruturais da língua. Ela passou a ser vista como um veículo de comunicação que pode ser utilizado de diversas formas.

Já o desenvolvimento da Psicologia Educacional também contribuiu para o desenvolvimento de cursos de ESP. Os interesses e as necessidades dos alunos influenciavam e motivavam o aprendizado eficaz da língua. Segundo os preceitos teóricos da Psicologia Educacional, a elaboração de materiais didáticos voltados a um público particular depende muito dos reais objetivos almejados.

No Brasil, o surgimento do ESP se deu a partir da década de 70, com a criação do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental encabeçado pela Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Celani então coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ainda hoje conhecido como Projeto de Inglês Instrumental.

No final da década de 70, de acordo com Celani et al. (2005), vários departamentos de Letras estavam sendo procurados para ofertar cursos de inglês que atendessem à demanda e às necessidades dos vários departamentos acadêmicos das universidades brasileiras.

No entanto, os departamentos de inglês das universidades brasileiras não estavam preparados para assumir tal desafio. Os professores desses núcleos de ensino não possuíam conhecimentos específicos acerca dessa forma de ensino. Além disso, não havia material didático adequado que contemplasse as reivindicações do ensino daquele momento, leitura e compreensão de textos técnicos e científicos publicados apenas em língua inglesa.

Com isso, vários professores e pesquisadores começaram a se interessar pelo ensino de ESP. Como o departamento de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) já apresentava alguma experiência nessa área, esses estudiosos e docentes passaram a ingressar no curso de Mestrado em Linguística Aplicada dessa instituição com o intuito de aprimorar seus conhecimentos na área.

Foi em meio a esse contexto que, com o apoio do Ministério da Educação, do Conselho Britânico e de linguistas americanos e ingleses, surgiu o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras em 1980, com a participação de vinte universidades brasileiras inicialmente. Esse projeto “foi realizado de 1980 a 1990, tendo como objetivo aprimorar o uso da língua inglesa por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas” (CELANI et al., 2005, p. 394)². (Tradução nossa)

Segundo Celani et al. (1988), esse projeto se deu em duas fases: a primeira de 1978 a 1980 e a segunda de 1980 a 1990.

Na primeira fase, dois aspectos merecem destaque. Primeiramente, algumas visitas às universidades federais foram feitas com o intuito de apurar quais os tipos de cursos necessitariam ser oferecidos, a real necessidade de se oferecer um projeto de inglês instrumental, os recursos humanos e materiais disponíveis para a aplicação de tal curso, além de como o projeto poderia atender a cada universidade. O outro ponto importante durante essa fase foi o desenvolvimento de um seminário com a presença de onze universidades diferentes, em que os participantes tinham a oportunidade de trocar

² [...] was carried out from 1980 to 1990, having as its aims to improve the use of English of Brazilian researchers, Science teachers and technicians especially with regard to reading specialist and technical publications(CELANI et. al., 2005, p. 394).

experiências e ideias em relação à elaboração do material didático de forma participativa.

A segunda fase do projeto se iniciou com a chegada de três especialistas britânicos enviados pelo Conselho Britânico, Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott, principais pesquisadores estrangeiros envolvidos no projeto. Eles vieram para o Brasil com o objetivo de contribuir com a capacitação docente, o desenvolvimento de pesquisas e de materiais didáticos voltados à abordagem instrumental.

A vinda desses três especialistas, de acordo com Celani et al. (1988), contribuiu para que algumas decisões importantes fossem tomadas. Juntamente com os professores que encabeçavam o projeto, decidiu-se que o material didático adotado seria confeccionado pelos próprios docentes envolvidos. Não havia a obrigatoriedade de uma metodologia específica a ser adotada.

Além disso, a segunda fase do projeto também incentivou a criação de algumas publicações importantes como os *Working Papers* e os *Resource Packages*, destinados a fundamentar a produção de materiais e a capacitação docente. O *Newsletter* também foi mais uma publicação que serviu como fonte mensal de informação para as instituições envolvidas no projeto. Por último, o *the ESpecialist*, que dentre tais publicações é a única que ainda continua a ser publicada até hoje. Esse periódico traz artigos que versam acerca de inúmeras pesquisas e relatos de experiência na área do inglês instrumental.

A segunda fase também se destaca pela criação de um Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL). Esse centro, segundo Ramos (2009, p. 38), tinha como propósito “servir como centro difusor de comunicação entre as inúmeras instituições participantes, fornecendo materiais de apoio, disseminando materiais, auxiliando na produção de materiais e fornecendo *feedback* para os produtores de materiais.”

Outro ponto importante, durante a segunda fase, foi a realização de seminários e *workshops* nacionais e regionais. Conforme Celani et al. (1988), eles aconteciam anualmente em diferentes partes do país, garantindo a sustentabilidade e continuidade do projeto. Nessas ocasiões, os participantes tinham a oportunidade de trocar experiências e angústias vivenciadas por eles nas suas respectivas instituições de ensino.

Apresentamos, em seguida, as teses e dissertações que contemplam essa problemática entre os anos de 2005 a 2012. As referências para o período 2005-2010

foram baseadas em Monteiro (2012) e complementadas pelo pesquisador com um levantamento de pesquisas produzidas nos anos de 2011 e 2012. Tendo em vista a amplitude do descritor “inglês instrumental” e o foco de nossa análise, somente as pesquisas que tratam de problemas relacionados, de alguma forma, à leitura em língua inglesa foram selecionadas. Nesta seleção, também foram incluídas pesquisas e estudos que tratam da leitura em língua inglesa em outros níveis de ensino, visto que não há muitas investigações voltadas especificamente para o nosso contexto de pesquisa, ou seja, o ensino médio.

1.1.1 Pesquisas realizadas no período de 2005-2012

Na sequência, então, passamos a uma breve descrição dos trabalhos desse período.

Ferling (2005) analisou a leitura de poemas em língua estrangeira, mais especificamente, a leitura das metáforas como desafios cognitivos. A pesquisa buscou analisar os processos de leitura e a construção do sentido de textos poéticos em LE, bem como o processamento e a compreensão das metáforas presentes nesses textos. Segundo a autora, a leitura de metáforas em textos de LE apresenta um viés social devido ao caráter indeterminado do conteúdo do texto, o que implica na negociação do sentido e serve de base para um trabalho colaborativo e interativo entre os alunos.

Tendo em vista esse caráter indeterminado presente na leitura de metáforas de textos de língua estrangeira, a investigação de Ferling (2005) buscou compreender os obstáculos e desafios que permeiam esse tipo de leitura como a dificuldade na interpretação e compreensão das metáforas e, principalmente, nos vocábulos característicos desse gênero textual.

A autora constatou que os leitores desse tipo de texto utilizam diferentes abordagens e diferentes caminhos durante a leitura. Para a compreensão do significado do texto, os alunos utilizam diferentes processamentos como o processo ascendente³ e o

³ “O processo ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 2002, p. 50).

processo descendente⁴ de leitura. Além disso, segundo Ferling (2005), os leitores também empregam estratégias cognitivas e metacognitivas na compreensão das metáforas.

Racilan (2005) analisou se os livros didáticos especificamente voltados ao ensino de leitura em língua inglesa apresentam uma abordagem comunicativa como proposta de ensino ou não. De acordo com o autor, assim como no ensino de inglês regular, há uma tendência de se dizer que o material didático utilizado em sala de aula com foco na leitura de língua inglesa apresenta uma abordagem comunicativa.

Tomando como base a hipótese de que a grande maioria dos livros didáticos brasileiros que priorizam a leitura em língua inglesa não apresenta um viés comunicativo, o autor desenvolveu um *checklist* de princípios comunicativos com o propósito de confirmar se sua hipótese era verdadeira ou não. Racilan (2005) constatou, por meio de sua pesquisa, a presença inconsistente de princípios de caráter comunicativo. As atividades de aprendizagem presentes nos livros analisados apresentam uma aplicação mediana dos princípios comunicativos. Um grande percentual das atividades de aprendizagem de leitura apresenta princípios da abordagem estruturalista, ou seja, atividades que objetivam controlar a leitura de modo sistemático, não otimizando a capacidade de reflexão e criticidade do leitor.

O autor aponta a necessidade de se compreender melhor as inúmeras abordagens, técnicas e métodos que permeiam o ensino de línguas estrangeiras. O ensino de inglês regular é diferente do ensino de inglês para fins específicos, uma vez que esse tem propósitos diferentes. Além disso, Racilan (2005) problematiza o ensino de língua inglesa e de leitura em língua inglesa advogando que, independentemente da abordagem supostamente implícita no material didático, há a necessidade, por parte do professor, de se sensibilizar quanto às necessidades dos alunos, proporcionando atividades que contemplem diferentes princípios.

Luckhurst (2005) analisou as atividades voltadas à leitura em língua inglesa em cursos livres de idiomas. O principal propósito da pesquisadora foi observar e verificar se os momentos dedicados à leitura, durante as aulas de inglês regular, possibilitam a formação de um leitor crítico e analítico, capaz de reconhecer os discursos implícitos nos textos e a função social da leitura. Para isso, a investigadora analisou os

⁴ “O processo descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 2002, p. 50).

procedimentos sugeridos nos livros didáticos, assim como os procedimentos adotados pelos professores. Além disso, observou também a interação dos leitores com o texto e com o próprio professor.

A autora verificou, por meio da observação e de questionários, que grande parte das atividades de leitura, por ela observadas, focaliza o aprendizado do vocabulário e da gramática. Observou, ainda, que há, apenas ocasionalmente, atividades que estimulam a interação entre o leitor e o texto.

Segundo Luckhurst (2005), os alunos reconhecem a importância do aprendizado da leitura em língua inglesa para o desenvolvimento da vida profissional e acadêmica. Por outro lado, os professores, de modo geral, não levam em conta a real necessidade de seus alunos, priorizando em suas práticas atividades voltadas para o ensino das estruturas gramaticais.

Nesse sentido, Silva (2005) concorda com Luckhurst (2005) problematizando a prática docente em cursos de inglês técnico para fins específicos em duas instituições de ensino superior do Distrito Federal. Segundo Silva (2005), há uma grande insatisfação dos alunos nesses tipos de aulas. A grande maioria dos docentes tende a enfatizar o estudo da terminologia e a leitura sistemática de textos voltados para uma área particular do conhecimento, ignorando as reais necessidades dos alunos.

Os resultados de seus estudos indicam que uma aula dinâmica de inglês técnico, independentemente da área de foco, baseada em princípios da abordagem comunicativa, na aplicação eficiente das estratégias de leitura e na utilização de atividades de tradução oferece uma aprendizagem produtiva.

Lazarotto (2006) comparou a leitura em língua inglesa e a leitura escolar como um todo. A pesquisadora aponta que as atividades de leitura, independentemente da disciplina escolar, necessitam ser significativas e co-construídas pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem, autor, leitor e texto.

A autora observou que há uma distância entre o discurso normativo e as ações sociais, tanto por parte dos professores das várias disciplinas, quanto por parte dos alunos que co-constroem essas práticas. Nas aulas de leitura em língua inglesa, especificamente, foi constatado que os professores constroem um contexto significativo para o ensino ao abordar o texto. Porém, segundo Lazarotto (2006), esse contexto significativo acaba resultando em outras atividades que não estejam diretamente relacionadas ao texto, ou seja, o texto acaba sendo, na verdade, mais uma ferramenta

para se abordar outros aspectos da língua, e não especificamente a leitura. Isso também foi constatado nas outras disciplinas escolares. A habilidade de leitura, propriamente dita, acaba não sendo efetivamente trabalhada.

Ferraz (2006) investigou a questão da leitura por meio de imagens, abordando o letramento crítico no ensino de inglês. Segundo o pesquisador, há uma necessidade de se rever o conceito de educação dentro dos parâmetros da pedagogia crítica e dos novos letramentos. Os alunos ainda não estão preparados para a ruptura do modelo tradicionalista. Ainda há, infelizmente, o predomínio do paradigma positivista e reprodutivista no ensino de leitura em língua inglesa.

Martins (2006) apontou a importância de cursos de inglês para fins específicos nos dias atuais, destacando as necessidades e demandas específicas do meio acadêmico e profissional. Segundo ela, há, cada vez mais, a oferta de cursos dessa natureza numa tentativa de atender às exigências impostas pela realidade contemporânea.

Em sua investigação, a pesquisadora acompanhou um curso de ESP voltado a atendentes de um restaurante. Seguindo os preceitos de uma abordagem sociointeracional de ensino e aprendizagem de línguas, na qual o processo de aprendizagem é de responsabilidade de todos os envolvidos, Martins (2006) constatou que, por meio de uma prática reflexiva, tanto por parte dos aprendizes quanto por parte dos professores, é possível oferecer um ensino de qualidade e excelência. O ensino, nessa perspectiva reflexiva, vê o professor como um profissional que se sensibiliza com as necessidades e adaptações necessárias para o êxito da aprendizagem.

Chaves (2006) analisou a implementação de um curso terceirizado de ensino de LE em escolas regulares do ensino médio no Distrito Federal. Segundo a autora, a partir da interpretação da LDB de 1996, alguns proprietários de escolas regulares privadas do ensino médio de Brasília optaram por contratar cursos livres de idiomas para ministrar as aulas de língua estrangeira, nesse caso, o inglês.

De acordo com a pesquisadora, a proposta de ensino do Centro Binacional, nome intitulado ao curso livre responsável pelas aulas de inglês, era priorizar uma abordagem instrumental tendo em vista as necessidades e objetivos dos alunos, a interpretação e compreensão de textos.

Chaves (2006) avaliou, de forma geral, positivamente os resultados de sua investigação. Como a grande maioria dos alunos do ensino médio tem como foco o vestibular, a nova abordagem adotada pela escola veio ao encontro de suas expectativas.

Porém, alguns pontos negativos merecem destaque. Como os professores responsáveis por ministrar as aulas estavam habituados a trabalhar em uma realidade diferente, especialmente em se tratando do número de alunos por sala, alguns desafios foram perceptíveis. No curso livre de idiomas, as salas são compostas por um número bem menor de alunos. Sendo assim, em algumas oportunidades, alguns professores sentiram dificuldade em acompanhar o aprendizado de todos os alunos.

Além disso, segundo a autora, por não haver um treinamento adequado dos professores em relação à abordagem instrumental, foram observadas algumas particularidades importantes. Em algumas oportunidades, por falta de familiaridade do professor com esse tipo de abordagem, constatou-se que as atividades propostas priorizaram aspectos estruturais da língua. Ainda, constatou-se que, em algumas ocasiões, os professores restringiram sua prática a atividades controladas que não oferecem margem de erros, empobrecendo o ensino e ignorando a capacidade dos aprendizes.

Em sua investigação acerca da tradução consciente em língua estrangeira, Faria (2006) constatou uma série de benefícios na sua utilização. Conforme a pesquisadora, a tradução consciente de textos em língua estrangeira evita que o sentido geral dos textos fique fragmentado. A tradução consciente facilita a interpretação e compreensão de partes específicas do texto que, de alguma forma, não tenham sido compreendidas corretamente. O ato de ir e vir no texto constantemente e fazer escolhas de tradução na tentativa de compreender o mesmo contribui para o entendimento global da leitura.

Porém, ainda segundo a autora, isso não quer dizer que a compreensão do texto depende da tradução de cada palavra. A tradução consciente possibilita ao leitor uma participação autêntica no processo de leitura e propicia o desenvolvimento de um controle consciente de sua própria interpretação que lhe permite libertar-se da interferência da língua materna.

Bomfim (2006) também realizou seus estudos na área de tradução, buscando investigar as crenças de três professoras de um curso de inglês instrumental com enfoque em leitura. Seu estudo consistiu em compreender o uso da tradução e as possíveis relações das crenças das professoras participantes em relação à tradução, tendo em vista suas experiências prévias como, por exemplo, práticas pessoais, vivência como aprendizes, formação profissional, crenças de seus professores, de colegas de

trabalho e aprendizes, materiais didáticos e o próprio *status* do inglês na sociedade brasileira.

Seu estudo apontou diferentes resultados. Segundo Bomfim (2006), uma das professoras participantes considerou a tradução uma ferramenta necessária, atrelada às palavras e às ideias. A segunda participante considerou que a tradução também é necessária, mas as ideias e concepções acerca de um determinado assunto são mais importantes que as palavras. Já a terceira participante, diferentemente das outras duas, não enxergou a tradução como uma ferramenta necessária. Ela concebe a tradução como uma barreira para a compreensão de textos, e só a utiliza quando pressionada pelos alunos.

Em sua dissertação, Piteli (2006) realizou um trabalho de investigação com alunos de uma primeira série do ensino médio de uma escola pública. Seu objetivo foi investigar como esses alunos relacionavam suas crenças com a leitura em língua estrangeira. Além disso, objetivou compreender o uso consciente das estratégias de aprendizagem voltadas à habilidade de leitura. As relações entre as crenças dos alunos sobre leitura e as estratégias de aprendizagem durante o ato de ler também foram analisadas.

A pesquisadora evidenciou, em sua análise, que há uma estreita relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e as crenças que os aprendizes têm acerca da leitura em língua inglesa. De acordo com sua investigação, a utilização consciente das estratégias de aprendizagem, juntamente com o conhecimento metalinguístico, proporciona, ao leitor, um aumento do controle e confiança, desenvolvendo, desse modo, sua autonomia como aprendiz de língua estrangeira.

Walesko (2006) pretendeu, em seus estudos, discutir o ensino comunicativo de línguas estrangeiras, mais especificamente a língua inglesa, e a interculturalidade relacionando os princípios teórico-metodológicos que norteiam essas propostas com a prática do ensino de leitura em língua inglesa. Mais ainda, buscou compreender quais concepções de cultura e interculturalidade os docentes de língua inglesa de uma escola particular do ensino fundamental na cidade de Curitiba possuem e de que maneira elas são projetadas no trabalho em sala de aula em atividades de leitura.

A pesquisadora concluiu que a concepção de ensino intercultural de vários professores, bem como a maioria dos materiais didáticos disponíveis são limitadas. Segundo Walesko (2006), os docentes creem que as atividades interculturais

desenvolvidas em sala de aula restringem-se à transmissão de informações culturais estanques acerca de determinadas realidades sociais existentes em países estrangeiros falantes da língua inglesa. Os alunos não são motivados a refletir, confrontar e a comparar as situações sociais diferentes vividas em outros países. Por isso, as atividades de leitura feitas em sala de aula não promovem ou estimulam discussões reflexivas e críticas sobre outras culturas ou a própria cultura dos alunos. O ensino acaba ficando limitado à prática de tradução de textos e à introdução e fixação de vocábulos e estruturas gramaticais.

Dib (2007) examinou as diferentes visões de leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira em uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro. Seu trabalho buscou compreender se a pluralidade das visões de leitura em inglês facilita o ensino e aprendizagem, ou não. Ademais, sua investigação objetivou compreender como as interações discursivas ocorridas entre as vozes dos alunos, professores e do livro didático influenciam no processo de construção de uma sala de aula de leitura.

Os resultados apontaram que, no universo pesquisado, existem duas visões predominantes de leitura. O livro didático utilizado nas aulas de leitura em língua inglesa apresenta uma visão ascendente de leitura, ou seja, a informação flui do texto para o leitor. Os alunos também tendem a adotar essa visão de leitura. Contudo, a professora analisada por Dib (2007) demonstrou, durante suas aulas, possuir uma visão sociointeracional de leitura, pela qual o autor e o leitor constroem juntos o significado do texto.

Evidenciou-se, também, que grande parte dos alunos fica condicionada a um único modelo de leitura por não ter conhecimento de outros, além de não ter claros os objetivos da atividade da leitura. Por isso, segundo a pesquisadora, há a necessidade de se desenvolver nos alunos a capacidade de aprendizagem de leitura tendo em vista diferentes visões e modelos, atendendo, assim, as suas necessidades e expectativas. A visão monolítica de leitura em língua inglesa já não é mais aceitável em tempos contemporâneos.

Carvalho (2007), por meio de um levantamento exaustivo, abordou a questão dos reais interesses e práticas de leitura em língua inglesa e em língua materna no primeiro ano do ensino médio em três escolas públicas estaduais na cidade de Fortaleza. Para a coleta dos dados, a pesquisadora contou com a participação de alunos, professores e bibliotecários.

Na contramão dos indicadores nacionais e internacionais que apontam preocupantes problemas no ensino e aprendizagem de leitura em língua materna no país e, também, contrariando os maus resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, organizada por Amorim (2008), a pesquisa de Carvalho (2007) mostrou que 79% dos alunos entrevistados gostam de ler. Além disso, existe uma expressiva diversidade de interesses e práticas de leitura tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Observou-se, também, que, assim como nos apontamentos feitos por outros pesquisadores, as aulas destinadas às atividades de leitura viram pretexto para o ensino de gramática e de tradução. Já apontamos essa tendência na maioria dos cursos destinados ao ensino de língua inglesa, justificada pela facilidade do controle do professor em atividades dessa natureza.

Em outra investigação, Araújo (2007) objetivou investigar a utilização do dicionário monolíngue de língua inglesa na sala de aula. Seu estudo ainda teve como intuito desenvolver no aprendiz habilidades na utilização eficiente desse dicionário. Para isso, a autora contou com a colaboração de 24 estudantes de inglês intermediário em um centro de idiomas localizado na cidade de Fortaleza.

Seus dados revelaram que grande parte dos alunos não tinha o hábito de usar o dicionário em sala de aula. Porém, os discentes que possuíam o dicionário monolíngue não recebiam orientação de como utilizá-lo de forma adequada. Além disso, constatou-se que há uma enorme necessidade, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos docentes, de desenvolver as habilidades do uso e manuseio de dicionário para que haja uma maior autonomia no estudo da língua inglesa. O dicionário pode ser uma ferramenta útil no aprendizado de qualquer língua estrangeira.

A pesquisa de Motta (2008) investigou as práticas e o letramento no ensino de leitura em língua inglesa de duas escolas do ensino médio, uma pública e uma privada, na cidade de Fortaleza. Em seu trabalho, foi possível observar que os ensinamentos e as práticas realizadas em sala de aula estão muito distantes do que é praticado fora do contexto escolar. De acordo com a autora, isso ocorre devido ao surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Os resultados de sua dissertação sugerem uma revisão acerca da concepção de leitura, aprendizagem, linguagem e conhecimento. Para a autora, as práticas convencionais já não se adaptam mais às necessidades e exigências da sociedade pós-industrial, fundada em novas tecnologias de informação e comunicação.

No âmbito das novas tecnologias, Lima (2008) analisou, em sua investigação, as dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros durante a leitura de textos em suportes eletrônicos e o papel das interações sociais na sala de aula durante as atividades de leitura de hipertextos em língua inglesa. Ademais, objetivou-se, também, compreender se essas dificuldades poderiam ser minimizadas por interações professor-aluno ou aluno-aluno. Sua pesquisa teve como contexto de investigação duas turmas do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Rio de Janeiro.

Constatou-se que a inserção de atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos nas aulas de língua inglesa pode potencializar o processo educativo. A organização dos alunos em pares também foi um aspecto que contribuiu para o aprendizado da língua estrangeira, considerando que promove uma maior interação entre os alunos. Os resultados demonstraram que, com o aumento do domínio das ferramentas computacionais e a navegação hipertextual, a compreensão textual se torna mais eficiente.

Citó (2008) investigou, em sua dissertação, as estratégias e ações estratégicas de formulação de textualidade, visando à superação das dificuldades encontradas na construção da mesma, implementadas por uma leitora brasileira proficiente na leitura de *abstracts* (resumos de artigos científicos) de áreas afins e não-afins a sua área de trabalho. Seu trabalho buscou ainda compreender o tipo de processamento estratégico e o percurso cognitivo adotado pela leitora na construção da textualidade durante a leitura dos *abstracts*.

Constatou-se que a leitora utilizou estratégias de auxílio técnico, de clarificação e simplificação de elementos da superfície dos resumos, de detecção de coerência dos textos como um todo e de uso explícito do metadiscurso. O processamento da leitora priorizou uma compreensão global dos textos lidos e seu percurso cognitivo caracterizou-se como descendente (*top-down*).

Diferentemente dos outros pesquisadores citados até aqui, Rörig (2008) buscou, com seus estudos, contribuir para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente da habilidade da leitura, fazendo um recorte dos livros didáticos do ensino médio. Seu intuito foi propor uma reflexão teórica argumentativo-enunciativa pela teoria da argumentação na língua acerca da leitura e do seu ensino.

A teoria da argumentação, segundo a autora, possibilita a verificação da maneira pela qual as frases, palavras e discursos se relacionam em um determinado texto. Essa

teoria possibilita, também, a compreensão da escolha do traçado linguístico escolhido pelo autor para argumentar com o leitor, uma vez que esses dois atores são seres discursivos.

Rörig (2008) evidenciou, em sua análise, que não há uma preocupação concernente ao estudo da argumentação nos livros didáticos. Não existe, por parte do material didático analisado, uma preocupação em justificar o uso de determinada linguagem utilizada pelo autor, contribuindo para que não haja razão e validação dos elementos linguísticos inseridos no texto, impossibilitando a compreensão do sentido construído pelo leitor.

Um universo de pesquisa bastante diferenciado foi o escolhido por Gomez (2009) que investigou a prática pedagógica com o objetivo de problematizar e refletir sobre o papel da atividade de leitura em língua estrangeira na educação de jovens e adultos. Essa prática foi analisada considerando-se o uso e a adaptação do material didático oferecido pelo Ministério da Educação às escolas municipais.

Em sua pesquisa, a autora procurou, por meio de diálogos pós-leitura, construir uma visão mais crítica da realidade social em que viviam os participantes, possibilitando momentos de posicionamento e enfrentamento. Os resultados evidenciaram que as atividades contribuíram para a reflexão dos aprendizes, instigando-os a se expressarem e a agirem no meio em que vivem.

Carvalho (2009) buscou, em seus estudos de pós-graduação, analisar as relações entre as orientações pertinentes ao ensino de língua estrangeira que constam de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Proposta Curricular de uma escola do ensino médio da cidade de Fortaleza com o que é efetivamente abordado em sala de aula por uma professora. O principal foco de investigação da autora, nesse universo, foram as atividades e práticas relacionadas à leitura.

A pesquisadora observou, nos documentos oficiais analisados, que a leitura é considerada uma das habilidades mais importantes no ensino de línguas estrangeiras devido a sua função social. Além disso, foi observado que as orientações defendem uma prática crítica, possibilitando ao aluno uma maior interação com o texto e sua própria subjetividade. Porém, Carvalho (2009) constatou, por meio da observação das aulas da professora participante, que grande parte delas não apresenta como foco o ensino da leitura, contradizendo as orientações legais acerca do ensino de línguas estrangeiras.

Ademais, assim como constatado em várias outras pesquisas, as poucas aulas destinadas à leitura centraram-se em atividades de tradução, colaborando para um ensino embasado em práticas docentes tradicionais.

Fernandes (2009) objetivou investigar o ensino da compreensão da leitura por meio do hipertexto. Sua pesquisa teve como intuito analisar as percepções de professores de língua inglesa a respeito da utilização do hipertexto para a compreensão da leitura em laboratório multimídia. Ainda, seu estudo buscou examinar a prática pedagógica no trato com a leitura hipertextual em atividades cotidianas propostas por professores de língua inglesa de uma escola particular da cidade de Fortaleza.

Seus estudos retrataram que, mesmo os professores participantes apresentando letramento digital satisfatório e considerável noção do que seja hipertexto, eles não apresentaram prática e habilidade com a utilização do hipertexto como instrumento capaz de potencializar o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, observou-se que o material utilizado no ensino de língua inglesa no laboratório multimídia focalizou muito pouco a compreensão da leitura. Portanto, a autora concluiu que é necessária maior capacitação dos docentes no manuseio do hipertexto direcionado ao desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos.

Santos (2009) analisou o tratamento dado aos textos pelos docentes com o objetivo de detectar a presença ou a ausência da abordagem discursiva da leitura, em que se exploram as ideologias subjacentes aos textos didáticos utilizados nas aulas de língua inglesa de escolas públicas e particulares da segunda e terceira séries do ensino médio da cidade de Pau dos Ferros no Rio Grande do Norte. Além disso, seu estudo procurou identificar se o material didático utilizado em sala de aula aborda questões implícitas relacionadas à ideologia subjacente aos textos indicados nas atividades de leitura em sala de aula.

Os resultados de seu trabalho demonstraram que os professores continuam explorando somente questões superficiais do texto durante as aulas de língua inglesa, prejudicando a formação crítica do aluno. De acordo com o autor, isso faz com que o leitor em formação não tenha discernimento e capacidade de identificar e eventualmente contrapor as ideologias implícitas no texto, não contribuindo, dessa forma, para a formação cidadã e emancipadora do indivíduo.

Em sua dissertação, Harvey (2009) verificou se o uso de filmes legendados também pode ser uma ferramenta no desenvolvimento da leitura em língua inglesa

numa escola pública de Fortaleza, visto que seus alunos apresentam várias dificuldades de aprendizagem, inclusive em relação à língua inglesa. Sua pesquisa também buscou verificar se o uso didático de filmes legendados facilita a aprendizagem da habilidade leitora de outros gêneros recorrentes no vestibular das principais universidades públicas de Fortaleza.

A hipótese da autora de que a utilização de filmes legendados contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura foi confirmada. Segundo a autora, o filme legendado propicia um ambiente de aprendizagem melhor do que aquele das aulas convencionais. Os resultados revelaram que o filme legendado aliado a uma plataforma pedagógica de base comunicativa mostra ser uma ferramenta valiosa no desenvolvimento da leitura.

Moura (2009) examinou, por meio de uma abordagem interativa, propostas de atividades de leitura em três livros didáticos de inglês diferentes. Seu objetivo foi observar se essas atividades contribuem para a ampliação da competência leitora dos alunos na aprendizagem da língua inglesa.

O conteúdo das atividades de leitura selecionadas foi analisado segundo os critérios adotados na Ficha de Avaliação do Livro Didático de Língua Portuguesa, elaborada pelo Ministério da Educação. Segundo a pesquisadora, pôde-se concluir que os três livros didáticos analisados utilizam textos elaborados e adaptados com o intuito de aprimorar a habilidade leitora dos alunos, mas apresentam baixa variedade de gêneros textuais. Constatou-se, também, que apenas 30% dos critérios de análise, tendo em vista a Ficha de Avaliação do Livro Didático, foram atendidos.

Por fim, a pesquisa mostrou que os três livros didáticos selecionados são apenas parcialmente adequados para o desenvolvimento da leitura de aprendizes de inglês, exigindo dos professores um bom preparo linguístico e pedagógico para poderem suprir as limitações das atividades propostas nos livros didáticos.

No tocante à abordagem instrumental, Cunha Monteiro (2009), por meio de um estudo de caso, investigou as representações de professores de inglês sobre o ensino-aprendizagem permeado por essa abordagem. Mais ainda, seu estudo objetivou compreender suas representações a respeito do papel do professor e do aluno nesse processo.

Sua pesquisa evidenciou que, entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem de inglês por meio da abordagem instrumental, há representações de

alguns mitos. Foi observado, pela pesquisadora, que alguns participantes veem no ensino-aprendizagem da língua inglesa, permeado pela abordagem instrumental, um único foco, como, por exemplo, o foco na escrita.

A autora critica a visão leiga de que a abordagem instrumental contempla apenas uma habilidade, ressaltando que o ensino-aprendizagem de inglês baseado nessa abordagem vai muito além e necessita ser superada. Para isso, Cunha Monteiro (2009) propõe a oferta de cursos, pelas universidades, no sentido de preparar melhor os profissionais interessados em trabalhar nessa área. Ela ressalta, ainda, a importância de cursos de inglês instrumental atenderem às necessidades específicas do alunado.

O estudo de Souza (2009) abordou a questão da cultura e do ensino da leitura em língua estrangeira numa escola da rede pública estadual de Cruz Alta, Rio Grande do Sul. Sua investigação envolveu professores em formação, alunos colaboradores e professores em serviço, numa tentativa de oportunizar o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de professores em pleno exercício da profissão e de professores em pré-serviço.

A investigação mostrou a importância do trabalho colaborativo no contexto da sala de aula. Segundo o pesquisador, o trabalho colaborativo estimula a reflexão e propicia melhorias no ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, observou-se que a inserção de tópicos culturais na leitura de textos em língua estrangeira incentiva uma leitura mais crítica, por parte dos alunos, uma vez que estimula um posicionamento perante as diferenças culturais entre a língua estrangeira e a língua materna.

Flores (2010) apresentou, em seu trabalho, uma proposta inovadora de ensino de língua inglesa para alunos do sexto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, RS, a primeira série a ter aulas de inglês como componente da grade curricular, segundo a pesquisadora. A proposta da autora consiste no ensino de língua inglesa por meio de temas articulados com outras disciplinas, na tentativa de tornar o aprendizado mais significativo e motivador. De acordo com Flores (2010, p.115), “[...] o trabalho conjunto com outras disciplinas através de temas comuns pode melhorar o ensino, tanto da língua estrangeira, como das outras disciplinas[...]”.

Os dados coletados pela autora apontam aspectos favoráveis à implementação de sua proposta inovadora. Porém, há, também, algumas limitações para que ela seja efetivamente implantada. Os maiores entraves são, segundo a autora, políticos.

Em sua dissertação de mestrado, Quartezan (2010) observou e analisou os procedimentos adotados pelos alunos aprendizes de língua inglesa na compreensão de textos. Em sua investigação, as dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura de textos em língua inglesa também foram objeto de análise. Para isso, o pesquisador coletou seus dados em uma escola pública do ensino médio, tendo como participantes quatro alunos dessa instituição.

De acordo com o autor, a análise dos dados aponta que o professor tem um papel primordial no processo de leitura em língua inglesa, atuando como mediador e facilitador. O desempenho do professor é importante na formação de leitores críticos e autônomos, capazes de posicionar-se perante o texto. Sua investigação evidenciou, também, que os alunos utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas durante a leitura, adaptando-as ao modo individual de aprendizagem.

Braatz (2012) buscou, por meio de um trabalho investigativo e reflexivo, compreender as estratégias metacognitivas de leitura em língua inglesa com a abordagem instrumental e suas ligações com a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora de 19 alunos de um Curso Técnico em Informação Subsequente – Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal do Paraná. Além de analisar o uso das estratégias metacognitivas de leitura, sua investigação procurou verificar a frequência da utilização delas pelos alunos. Para tanto, a pesquisa da autora apresentou um caráter exploratório-descritivo, tendo como principal instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário SORS (*Survey of Reading Strategies*) – Avaliação das Estratégias de Leitura.

Seus estudos apontam que há uma expressiva consciência metacognitiva das estratégias de leitura adotadas pelos alunos de um modo geral. Além disso, ficou evidenciado que há uma predominância das estratégias de resolução de problemas. Demonstrou-se, também, que o domínio linguístico da língua inglesa pode ajudar na compreensão das estratégias metacognitivas, mas não pode ser considerado um fator determinante na adoção delas. Por fim, seu trabalho demonstrou que leitores de uma língua estrangeira fazem uso das mesmas estratégias durante a leitura de textos na língua materna.

Guedes (2012) também buscou investigar as estratégias de leitura em língua inglesa adotadas pelos alunos. Porém, a pesquisadora buscou compreender com maior ênfase os aspectos cognitivos relacionados ao ato da leitura. A autora objetivou

evidenciar quais habilidades estratégicas de compreensão de leitura são empregadas por alunos do ensino médio do curso técnico profissionalizante de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Seu trabalho foi realizado por meio de um estudo de caso com a execução de um projeto piloto que antecedeu a pesquisa.

Os resultados alcançados por meio dos instrumentos da pesquisa demonstram que a maior parte dos alunos faz uso da ativação do conhecimento prévio e da realização de inferências no processamento estratégico para a compreensão de textos em língua inglesa. Ademais, seu trabalho demonstrou que os alunos, de uma forma geral, têm consciência das estratégias de leitura que podem auxiliá-los durante a compreensão de textos em língua inglesa, mas, por vezes, ficam impossibilitados de compreender determinados textos devido à falta de domínio linguístico.

Diferentemente de Braatz (2012) e Guedes (2012), Sarmiento (2012) examinou as deficiências e necessidades de um Curso de Inglês para Fins Específicos de alunos do Curso de Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A estudiosa procurou averiguar os desejos, carências e necessidades dos discentes, docentes e coordenadores desse curso, além das reais necessidades e situação dos egressos quanto ao uso da língua inglesa no mercado de trabalho. Dessa forma, um estudo de caso foi realizado utilizando instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas semiestruturadas e documentos do próprio curso de Turismo.

Os resultados de seu trabalho demonstram que os alunos consideram a habilidade da leitura importante para o desempenho de sua função. É por meio da leitura que eles são capazes de, por exemplo, compreender e-mails e traduzir informações importantes. Porém, grande parte dos discentes aponta a habilidade da fala como a principal ferramenta para a sobrevivência no mercado de trabalho, já que é por meio da fala que o agente de turismo se comunica com turistas estrangeiros e fornece informações preciosas para os mesmos. Muitos egressos relatam que é necessário frequentar cursos de idiomas durante e após sua formação para que possam manter a fluência necessária para o desempenho da função. Por outro lado, os coordenadores do curso responsabilizam os docentes perante essas falhas. Segundo eles, não há um levantamento das reais necessidades dos discentes do curso de Turismo por parte dos professores.

Couto (2012) estudou e analisou como os momentos de leitura presentes no livro didático *New English File* em diferentes níveis de aprendizagem favorecem o

desenvolvimento de uma mentalidade de respeito face às inúmeras identidades presentes na gama de variedades de inglês presente no livro. Sua análise se deu nas aulas de laboratório instrumental de língua inglesa do curso de Letras de uma universidade pública do interior da Bahia. Suas inquietações envolvem questões pertinentes ao imperialismo linguístico presente no livro didático, às metas e objetivos almejados, aos temas das seções de leitura e às variedades de inglês.

Sua reflexão contribui para o campo educacional no sentido de observar a importância da preparação de futuros professores para lidar com as variedades linguísticas presentes nos livros didáticos de línguas. É importante que os futuros professores saibam incutir em seus alunos o respeito às identidades linguísticas e às variáveis sociais, culturais e políticas que estão envolvidas nesse processo. Seu estudo apontou que as seções de leitura do livro didático analisado priorizam, geralmente, assuntos relacionados aos países mais influentes como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Arnt (2012), em sua dissertação de mestrado, também analisou o livro didático, porém de uma perspectiva diferente. A autora apresenta uma análise crítica nas quais as atividades de livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa são examinadas na busca por elementos que suscitem o desenvolvimento do letramento científico de alunos dos cursos de Ciência da Computação, Estatística, Geografia e Letras da Universidade Federal de Santa Maria e em cursos de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina. Para a autora, por meio do letramento científico, os discentes “aprendem a se posicionar como membros de uma comunidade científica, principalmente pela leitura e produção de artigos de pesquisa” (ARNT, 2012, p. 32). Ademais, segundo a autora, o letramento científico capacita o aprendiz na compreensão de resumos acadêmicos, projetos de pesquisa, dissertações e resenhas.

Em sua análise, Arnt (2012) observou que há uma tentativa nos livros observados de suscitar nos aprendizes uma concepção de leitura crítica, porém ainda de maneira tímida e restrita. Portanto, o letramento científico crítico abordado pela autora também fica relegado ao segundo plano nos livros analisados.

1.1.2 Algumas considerações

Foi possível constatar, por meio da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que não há uma grande preocupação, por parte dos pesquisadores brasileiros, especialmente na área de Educação e Linguística Aplicada, em investigar os problemas pertinentes à leitura no ensino médio, foco da nossa investigação. Em seguida, destacar-se-á o foco das pesquisas e o contexto de investigação das teses e dissertações descritas no decorrer deste capítulo.

Quadro 1: Foco das pesquisas e contexto de investigação

Autor	Temática	Contexto de investigação
Ferling (2005)	Leitura de poemas em língua estrangeira	Centro de idiomas
Racilan (2005)	Leitura em língua inglesa e livros didáticos	Livros didáticos
Luckhurst (2005)	Leitura em língua inglesa e cursos livres de idiomas	Centro de idiomas
Silva (2005)	Cursos de inglês para fins específicos	Instituição de ensino superior
Lazarotto (2006)	Leitura em língua inglesa e leitura escolar	Ensino médio
Ferraz (2006)	Leitura em língua inglesa por meio de imagens	Instituição de ensino superior
Martins (2006)	Cursos de inglês para fins específicos	Curso de ESP
Chaves (2006)	Leitura em língua inglesa e abordagem instrumental	Ensino médio
Faria (2006)	Leitura em língua inglesa e tradução	Centro de idiomas
Bomfim (2006)	Leitura em língua inglesa e tradução	Curso de inglês instrumental
Piteli (2006)	Leitura em língua inglesa e crenças	Ensino médio
Walesko (2006)	Leitura em língua inglesa e	Ensino fundamental

	cultura	
Dib (2007)	Visões de leitura em língua inglesa	Ensino médio
Carvalho (2007)	Leitura em língua inglesa e materna	Ensino médio
Araújo (2007)	Leitura em língua inglesa e dicionário monolíngue	Centro de idiomas
Motta (2008)	Leitura em língua inglesa e letramento	Ensino médio
Lima (2008)	Leitura de hipertextos em língua inglesa	Ensino fundamental
Citó (2008)	Leitura de <i>abstracts</i>	Instituição de ensino superior
Rörig (2008)	Leitura em língua inglesa e livros didáticos	Ensino médio
Gomez (2009)	Leitura em língua inglesa na educação de jovens e adultos	Ensino fundamental
Carvalho (2009)	Leitura em língua inglesa e orientações legais de documentos oficiais	Ensino médio
Fernandes (2009)	Leitura em língua inglesa e hipertexto	Ensino fundamental
Santos (2009)	Leitura em língua inglesa e abordagem discursiva	Ensino médio
Harvey (2009)	Leitura em língua inglesa e filmes legendados	Ensino fundamental
Moura (2009)	Leitura em língua inglesa e livros didáticos	Centro de idiomas
Cunha Monteiro (2009)	Leitura em língua inglesa e abordagem instrumental	Instituição de ensino superior
Souza (2009)	Leitura em língua inglesa e cultura	Ensino médio
Flores (2010)	Ensino de língua inglesa e interdisciplinaridade	Ensino fundamental
Quartezan (2010)	Língua inglesa e compreensão de textos	Ensino médio

Braatz (2012)	Leitura em língua inglesa e estratégias metacognitivas	Curso técnico
Guedes (2012)	Leitura em língua inglesa e estratégias cognitivas	Curso profissionalizante
Sarmiento (2012)	Curso de inglês para fins específicos	Instituição de ensino superior
Couto (2012)	Leitura em língua inglesa e livros didáticos	Instituição de ensino superior
Arnt (2012)	Leitura em língua inglesa e livros didáticos	Instituição de ensino superior

Fonte: elaboração própria

Nota-se, de uma forma geral, que as investigações sobre a leitura em língua inglesa revelam um cenário nada animador. Vários são os estudos que apontam a leitura como pretexto para lidar com a tradução ou com meros exercícios controladores, não estimulando o senso crítico do aprendiz. Além disso, outros estudos mostram que a leitura instrumental é feita com o auxílio das estratégias de leitura, ferramentas importantes na abordagem de um texto. Porém, elas se esgotam e o aluno quer algo a mais, ou seja, o uso de outras habilidades.

No período de oito anos, 2005 a 2012, foram encontradas 34 pesquisas que tratam de problemas relacionados à leitura em língua inglesa de uma forma geral, porém, das 34 teses e dissertações, somente 11 tiveram como contexto de investigação o ensino médio. Seis trabalhos foram realizados no ensino fundamental, 5 em centros de idiomas de línguas, 7 em instituições de ensino superior, 4 em cursos técnicos e profissionalizantes e 1 analisou os momentos de leitura em língua inglesa presentes em livros didáticos.

Vale ressaltar que das 11 pesquisas realizadas no contexto do ensino médio, há inúmeras temáticas abordadas como a leitura em língua inglesa e leitura escolar, leitura em língua inglesa e abordagem instrumental, leitura em língua inglesa e crenças, visões de leitura em língua inglesa, leitura em língua inglesa e materna, leitura em língua inglesa e letramento, leitura em língua inglesa e livros didáticos, leitura em língua inglesa e orientações legais, leitura em língua inglesa e abordagem discursiva, leitura em língua inglesa e cultura, língua inglesa e compreensão de textos. Não há, no período pesquisado, nenhuma pesquisa que tenha como temática as práticas do ensino de leitura

em língua inglesa no ensino médio tendo como ponto de referência a Nova Proposta Curricular de LEM do Estado de São Paulo (2008).

Essa escassez de estudos, aliada aos problemas enfrentados pelos professores de inglês no ensino médio, justifica a importância e relevância de nossa pesquisa, que tem como objeto de estudo investigar a leitura em língua inglesa nesse nível de ensino.

Na próxima seção, serão apresentados alguns modelos de leitura propostos a partir da criação da Associação Internacional de Leitura em 1956.

1.2 Modelos de Leitura

A Linguística, como a ciência responsável pelo estudo da linguagem e de suas manifestações, tem influenciado as teorias que envolvem a leitura no percurso dos últimos 60 anos. O desenvolvimento dessa ciência, especialmente nas últimas décadas do século XX, proporcionou uma interdisciplinaridade com outras áreas também interessadas em investigar problemas relacionados à leitura como a Educação e a Psicologia.

Dessa forma, a teoria da leitura, de acordo com Jesus (2003), tomou *status* de teoria científica, pois foi adquirida por meio de um longo caminho que perpassa diferentes paradigmas. Sendo assim, objetiva-se, nesta seção, primeiramente, apresentar os diversos modelos de leitura que permearam paradigmas diferentes em épocas distintas. Em seguida, apresentar-se-á uma breve visão das principais tendências da pesquisa em leitura no contexto brasileiro.

1.2.1 Perspectiva histórica dos modelos de leitura

A leitura tem sido objeto de estudo de diversas áreas, dentre elas, a Linguística Aplicada, a Educação, a Psicologia, a Psicolinguística e a Neurolinguística.

O advento da Associação Internacional de Leitura em 1956 simboliza um esforço, por parte dos pesquisadores da área, para consolidar a leitura como uma área de pesquisa e estudo. A partir desse período, pode-se dizer que existiram várias transformações e tendências na pesquisa da leitura, especialmente no âmbito histórico. Essas mudanças justificam a existência de vários modelos de leitura que contemplam o

modelo behaviorista (1950-1965), o modelo naturalista (1966-1975), o modelo de processamento de dados (1976-1985), o modelo social (1986-1995) e o modelo interdisciplinar (de 1996 até a presente data).

O “modelo behaviorista” consolidou-se entre os anos de 1950 a 1965. Sabe-se que nas primeiras décadas do século XX, durante o surgimento da Psicologia, os processos envolvidos na leitura já eram de grande interesse por parte dos pesquisadores. Mais tarde, naquele mesmo século, a leitura se estabeleceu como um campo de estudo com programas de investigação sistemáticos voltados para a natureza fundamental dos processos de sua aquisição.

O pós-guerra foi um dos motivos do avanço da teoria da leitura, em especial nos Estados Unidos. A elevada taxa de natalidade no decorrer e logo após a Segunda Guerra Mundial contribuiu para um grande aumento de crianças adentrando os sistemas públicos de ensino. Esse acréscimo no quadro de alunos resultou em várias mudanças no que tange principalmente ao ensino da leitura, já que vários alunos apresentavam dificuldades na aprendizagem dessa habilidade.

Nesse período, a necessidade de competitividade americana, como modelo de potência mundial, levou a uma pressão pública crescente na comunidade educacional, com o objetivo de solucionar o crescente problema da aquisição da leitura.

O “modelo behaviorista” emergiu como uma promessa de trazer uma nova perspectiva científica à leitura, baseando-se primordialmente em meras repetições fonéticas e em leituras de vocabulário controladas. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas corretas, dadas pelo aluno, deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. As estruturas básicas da língua deviam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido por meio de exercícios de repetição.

Nessa perspectiva, Skinner (1974) acreditava que a aprendizagem não deveria ser considerada como crescimento e desenvolvimento, mas sim como comportamento adquirido por meio de certas contingências circunstanciais. Ainda, segundo ele, a aprendizagem resultaria do estímulo repetido e controlado de circunstâncias que direcionam uma resposta previsível por parte do aluno. Este emparelhamento repetitivo de estímulo e resposta, frequentemente ligado à aplicação de prêmios e punições, direciona a habituação do ato de ler. Por exemplo, a criança é exposta aos símbolos B-

O-O-K e imediatamente reproduz a palavra desejada, *book*, sem qualquer tipo de envolvimento cognitivo.

A rotulação de leitura como habilidade discreta e passivamente automatizada já estava prestes a perder seu fervor acadêmico em meados da década de 60. A comunidade linguística daquela época já não manifestava mais tanto interesse pelo behaviorismo skinneriano.

Vários fatores contribuíram para impor um processo de transição na pesquisa do aprendiz e do aprendizado, no que se refere à leitura. Um desses fatores se caracterizou por um aumento considerável no interesse de estudar processos internos da mente de um leitor e também nos avanços da Neurologia e da Inteligência Artificial (ALEXANDER; FOX, 2004). Existia uma forte tendência para o estudo e pesquisa da mente humana, e, ao mesmo tempo, um distanciamento do estudo do condicionamento.

Outro fator relativamente importante nesse período de transição foi o desinteresse, por parte dos diversos segmentos da comunidade de pesquisa educacional, pelo behaviorismo como um sistema explicativo do processo de leitura. Estudiosos, nesse período de transição, pautavam-se em vários outros elementos, porém essencialmente numa perspectiva da leitura como um processo natural - “modelo naturalista”. Havia duas comunidades de pesquisadores que se mostravam incentivadoras e influenciadoras na efetivação do referido modelo de leitura, os linguistas e os psicolinguistas, porém ambos os grupos de estudiosos apresentavam linhas epistemológicas diferentes. Os linguistas se pautavam na tradição de Chomsky (1957, 2002), seguindo uma visão de linguagem menos condicionante e mais ligada à aquisição de linguagem. Já os psicolinguistas acreditavam que o foco em aspectos discriminantes na leitura, arraigados ao behaviorismo, ignoravam o poder da comunicação natural envolvida no processo de leitura (GOODMAN, 1967). Considerando-se todas essas circunstâncias, pode-se dizer que o cenário estava preparado para receber uma nova abordagem no que se refere à pesquisa do processo de leitura.

A linguagem, como qualquer outra capacidade inata do ser humano, deveria ser desenvolvida por meio de uso significativo e não por meio de reação condicionante, como propunham os behavioristas. Chomsky (1975) postulou que os humanos estão biologicamente equipados para adquirir a língua desde que sob condições favoráveis. Essa aquisição envolve a existência de estruturas mentais designadas para executar a

tarefa complexa de assimilar e integrar elementos linguísticos encontrados no meio linguístico de certa comunidade.

Essa concepção de língua mostrou ser de grande importância no processo de transição tratado aqui. Chomsky (1957) ajudou a estabelecer o campo de estudos da gramática gerativa, que foca a capacidade mental inata do ser humano para adquirir a língua. O autor argumentava que era crítico separar as competências mentais humanas de performances posteriores. Nessa perspectiva, o pesquisador foi influenciado pela pesquisa emergente da Neolinguística e da Ciência Cognitiva. O estudioso via relações indiscutíveis entre a universalidade das estruturas neurológicas e a universalidade das estruturas gramaticais. Sua proposição se baseava no fato de que os humanos emergem do útero materno com uma condição preexistente que conduz e guia o uso da língua. A língua se desdobra naturalmente, seguindo uma trajetória de desenvolvimento e envolvendo não somente a ação condicionante do indivíduo, mas também a contribuição do indivíduo numa forma de predisposição ou capacidade inata. Esta transição entre a aquisição da linguagem por meio de um comportamento condicionado para um processo natural repercutiu na comunidade de pesquisa, principalmente entre os psicolinguistas (GOODMAN, 1965; SMITH, 1973).

Na perspectiva chomskyana, a leitura como um desempenho, foi encarada e aceita por grande parte dos estudiosos da área como sendo uma capacidade inata, ao invés de um ato condicionado.

Em meados da década de 70, o modelo de leitura, anteriormente citado, já se mostrava frágil e pronto para receber críticas e ceder lugar para novas transformações teóricas. O crescente aumento do foco na estrutura e nos processos que ocorrem na mente humana impulsionou o surgimento de um “modelo de processamento de dados”. O efeito destas condições foi a criação de centros de pesquisa dedicados à pesquisa da leitura e, concomitantemente, a um fluxo significativo de teóricos e pesquisadores adentrando a comunidade da leitura, que, por sua vez, estava mais interessada em pesquisa básica do que aplicada, e que tinha raízes, principalmente, na Psicologia Cognitiva.

Grande parte dos estudos, conhecimento e pesquisa desse período se mostraram grandemente influenciados por Kant (1966). A filosofia kantiana foi importante para a distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível como fontes diversas do conhecimento humano. Kant se pautava na concepção de que a mente humana não é um

recipiente passivo e um produto de sensações, mas sim um agente ativo com módulos inerentes e leis de operação pronto para transformar sensações em ideias.

O conhecimento humano, conforme Kant (1966), é construído pela mente humana. Esse processo resulta do insumo, interpretação, organização, retenção e produção de informações presentes no ambiente rotineiro do indivíduo aprendiz. Como se pode notar, o construto do conhecimento prévio e sua grande influência no processo de leitura dos aprendizes foram legados duradouros desta concepção. O conhecimento prévio do leitor se mostra fundamental na recepção e formação de conhecimentos novos. Pode-se dizer que o conhecimento prévio está ligado às perspectivas individuais. Mais ainda, associações significativas são estabelecidas entre o conhecimento real do leitor e seu desempenho subsequente de leitura, compreensão, memória e processamento de dados.

Devido ao volume dos estudos da leitura efetuados nesse período, uma extensa literatura voltada ao “modelo de processamento de dados” proliferou-se. Além disso, paralelamente ao foco no campo cognitivo, teóricos e pesquisadores da leitura investigaram a organização do conhecimento na mente humana e como esta organização diferenciava leitores iniciantes de leitores mais experientes.

Segundo Alexander e Fox (2004), uma das características distintivas deste modelo de leitura foi o seu foco na mente do indivíduo. Uma perspectiva tão individualista pode ser compreensível por várias razões. Primeiramente, a visão computacional que caracterizava esse período se pautou fundamentalmente no modelo individual de aquisição e uso. Havia pouca preocupação concernente às influências socioculturais e contextuais no processamento de informações linguísticas. Mais ainda, os estudos e pesquisas conduzidos durante esses anos sustentaram fortemente interpretações individuais de textos escritos.

Em suma, os estudos baseados no “modelo de processamento de dados” demonstraram que o conhecimento do leitor pode ser significativamente modificado por intervenção direta, treinamento ou instrução explícita. Este conjunto de estratégias de pesquisa ressaltou ainda mais a possibilidade da modificação da base do conhecimento do indivíduo e a sua proximidade ao processamento de dados. Esses estudos objetivaram o alcance de estratégias gerais do processamento de textos, incluindo sumário, mapeamento, autoquestionamento e antecipação. Houve também

considerações de ambientes instrucionais e técnicas pedagógicas que contribuíram para a melhoria da compreensão textual.

Posteriormente, já em meados da década de 80, havia algumas indicações de que os estudiosos do campo da leitura se mostravam prontos para mudanças significativas. A adequação explicativa da metáfora do computador, que direcionava a pesquisa baseada no “modelo de processamento de dados” da década anterior, passou a ser considerada inadequada, mesmo por aqueles pesquisadores envolvidos com o campo da inteligência artificial, que anteriormente adotavam essa metáfora. Por exemplo, na Psicologia Cognitiva, a abordagem de processamento de dados anterior foi substituída por uma teoria construtivista que considerava a aprendizagem algo individual e rejeitava os aspectos mecânicos.

Esse período de transição pode ter ocorrido devido às aplicações do “modelo de processamento de dados” serem focadas no desenvolvimento de sistemas computacionais e programas de treinamento escolar que não mostravam resultados ideais e satisfatórios. Os sistemas computacionais que procuravam imitar processos de tomada de decisão e conscientização por parte dos humanos nem sempre se mostraram eficazes. Na leitura, a aplicação da teoria do processamento de dados em programas de treinamento cognitivo também provou ser menos eficiente do que se esperava. Tal fato provocou o questionamento em relação à praticidade desses métodos de treinamento (ALEXANDER; FOX, 2004). Muitos alunos não conseguiram obter benefícios das instruções explícitas e estratégicas que objetivavam desenvolver e aperfeiçoar o seu aprendizado da leitura.

Havia, então, uma crescente necessidade de buscar um modelo de leitura mais adequado que o anterior. Esse contexto propiciou o surgimento de forças inovadoras que intensificaram a influência de perspectivas alternadas e pesquisas fora do domínio cognitivista. Trabalhos em antropologia social e cultural, como os de Vygotsky (1934;1986), ofereceram um novo ponto de vista a pesquisadores na área da educação. Eles tiveram uma crescente aceitação na comunidade de alfabetização, especialmente em se tratando de contextos sociais e culturais como salas de aula, ambiente familiar e local de trabalho.

O foco da aprendizagem já não era mais visto como o desenvolvimento de um conhecimento individualista, mas sim como a criação de uma compreensão mútua originada de uma interação social de indivíduos específicos em um contexto específico

e em um determinado espaço de tempo. A perspectiva dominante nesse período defendia que o processo de aprendizagem se caracterizava como sendo sociocultural. Surgia assim, o “modelo social” de leitura.

Nesse período, os estudos voltavam-se para a crescente sofisticação da concepção do conhecimento que não era mais visto como um construto singular, mas existia em diversas formas e dimensões interativas. Esta pluralidade deveria, então, ser coordenada e conciliada na *performance* de qualquer ato.

Os aprendizes chegam à escola com um extenso conhecimento conceitual anteriormente adquirido, guiando, assim, a sua compreensão e uso da língua. Esse conhecimento informal, já desenvolvido antes do indivíduo adentrar o ambiente formal de ensino, pode-se diferenciar enormemente do conhecimento formal adquirido na escola (ALEXANDER, 1992; VYGOTSKY, 1934). Pesquisas no campo da mudança conceitual demonstraram que esse conhecimento informal poderia ser um fator mais benéfico na compreensão de textos do que o próprio conhecimento formal adquirido na escola. Tal fato ocorre, pois o que é aprendido no ambiente escolar parece de pouca relevância para o aprendiz. O conhecimento informal, por outro lado, pode oferecer ao aprendiz um referencial concreto e pessoal que, muitas vezes, não é encontrado no ambiente formal de ensino.

Além do reconhecimento das múltiplas formas do conhecimento, havia uma crescente conscientização do fato de que o conhecimento de um indivíduo nem sempre era uma característica positiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A maior parte dos pesquisadores da área, dentre os quais Alexander (1992) e Vygotsky (1934), concordam que a escolarização seja um fenômeno cultural e, ao mesmo tempo, funcione como instituição social centrada nas interações entre alunos e professores.

A natureza sociocultural escolar e o desenvolvimento de procedimentos instrucionais que geram interações sociais otimizadas passaram a ser o foco dos estudos pedagógicos. Nesse contexto, os professores tinham o papel essencial de facilitadores, ou guias, tornando-se a base para o desenvolvimento e crescimento do conhecimento e interesse dos alunos.

Em meados da década de 90, a leitura passou a ser vista de uma maneira diferente. Havia mudanças referentes ao texto, aos leitores e ao processo de leitura. Anteriormente a este período, textos eram geralmente definidos como material

impresso, livros ou revistas. Posteriormente, os leitores focados na pesquisa da leitura eram frequentemente jovens estudantes envolvidos no processo de aquisição de linguagem por meio da decodificação e compreensão da língua escrita ou estudantes mais adultos lutando com as exigências do aprendizado tradicional, baseado no texto. Além disso, havia pouca preocupação com o fator motivacional, no que se refere aos objetivos, interesses e envolvimento do leitor. No entanto, vários fatores colaboraram para a mudança dessa visão típica da leitura. Foi exatamente em meio a estes questionamentos que o “modelo interdisciplinar” de leitura se propagou.

Primeiramente, segundo Jetton e Alexander (1998), com a crescente presença do hipertexto e da hipermídia, os pesquisadores na área da leitura começaram a focar a natureza e as formas consideradas “menos” tradicionais e não-lineares no processo de aprendizagem. O termo texto não-linear se refere ao discurso acompanhado de um gerenciamento de um sistema de informações que guia e induz o leitor a outras fontes informacionais. Esse influxo de hipermídia e hipertexto gerou um aumento na atenção do discurso na sala de aula e o seu papel no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Os pesquisadores passaram a considerar a forma e o conteúdo desse discurso e sua relação com a *performance* da leitura (JETTON; ALEXANDER, 1998). O interesse pela hipermídia e pelo discurso na sala de aula superava a noção do texto como formas alternativas e tradicionais.

Durante esse período, a extensa literatura no campo da motivação, que havia sido desenvolvida no decorrer das últimas décadas, foi retomada. Por exemplo, Damásio (1996) postula a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a idéia de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência.

A inserção do fator motivacional direcionou a consideração de fatores críticos no campo da leitura, como o interesse do leitor, seus objetivos, suas crenças de autoeficácia, e também sua autorregulação e participação ativa na leitura. Uma das características do estudo motivacional foi sua perspectiva social cognitiva do aprendizado do aluno. Mais ainda, esses fatores motivacionais não eram considerados isoladamente, mas eram estudados em relação a outros fatores como o conhecimento do aluno, habilidades estratégicas, influências socioculturais e características do processo de aprendizado. O resultado dessa infusão da teoria motivacional na literatura da leitura

foi a consideração da existência de um leitor motivado e engajado no processo de leitura.

Finalmente, muitas razões, incluindo a compreensão do desenvolvimento humano, a crescente demanda de uma sociedade pós-industrial e o desenvolvimento da tecnologia fizeram com que a visão dos estudiosos e pesquisadores do campo da leitura se modificasse. No decorrer das décadas anteriores, debates, atividades, determinadas posturas e posições ponderavam principalmente em torno da aquisição de processos de leitura, e também questionavam se o processo de leitura poderia ser melhor compreendido como um conjunto discreto de regras ou um desdobramento mais natural de competência tido como significativo.

O que se pondera, no entanto, é que a orientação para uma leitura eficaz não leva em conta a complexidade da leitura, nem reconhece a mudança natural da leitura enquanto indivíduos leitores continuam seu desenvolvimento acadêmico; mais ainda, tem se tornado cada vez mais difícil ignorar que o processo de leitura é um território que engloba não somente leitores iniciantes, mas também leitores de todos os níveis e idades.

1.2.2 Uma breve visão dos principais modelos de leitura no contexto brasileiro

Serão apresentados, no decorrer desta seção, os principais modelos de leitura propostos por estudiosos e pesquisadores no contexto brasileiro, a saber, os modelos de caráter social, sociointeracional, sociocognitivista, metacognitivista e cognitivista.

A leitura tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores e teóricos voltados ao estudo da linguagem, dentre os quais Figueiredo (2000), Moita Lopes (1996), Kleiman (2004), Leffa (1996), Kato (1999), e Jesus (2003).

Sendo a leitura um ato também social, isto é, ato que envolve dois atores, um leitor e um autor, que interagem entre si tendo em vista objetivos e necessidades socialmente determinados, apresentaremos a questão crítica envolvida nesse processo (BRASIL, 1998; FIGUEIREDO, 2000 e FREIRE, 1979). Pode-se afirmar que grande parte das variáveis que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da leitura favorece a conscientização crítica do indivíduo aprendiz. Além disso, há aspectos sociais e principalmente políticos envolvidos nesse processo que justificam sua grande

importância no processo educacional. É por meio da leitura que o sujeito torna-se capaz de se relacionar socialmente. Grande parte das relações formais e institucionais envolve a habilidade de ler, como, por exemplo, os processos seletivos na maioria das universidades públicas e privadas do Brasil, o exame de legislação para se adquirir a carteira nacional de habilitação, dentre outras. No que tange às línguas estrangeiras, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) postulam que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p.21).

A proposta do modelo de leitura crítica tem seus primórdios alicerçados em Freire (1990). Segundo o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta representa a continuidade da leitura daquela. As experiências individuais, pessoais ou coletivas e vivências trazidas pelo leitor no decorrer da leitura da palavra auxiliam na compreensão e interpretação da mesma. Portanto, a leitura de um texto pressupõe várias idas e vindas entre o conhecimento de mundo do leitor e a palavra apresentada ao mesmo. Isso quer dizer que o indivíduo traz para o texto algumas concepções que podem ser interpretadas de forma diferente após a leitura do mesmo. Com base na teoria da conscientização do mundo, apresentada por esse educador, o indivíduo utiliza a leitura para atuar no mesmo, pois ela proporciona a prática da liberdade e nega a existência do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo. Freire começa a ser mais valorizado no contexto nacional não somente por pesquisadores na área de educação geral, mas por estudiosos/linguistas como Cardoso e Moreira (2015) que se apoiam em Freire para apontar a importância da dialogicidade no ensino de línguas bem como seu papel no desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes.

Figueiredo (2000) também participa dessa visão crítica no campo da leitura. De acordo com a autora, a conscientização da linguagem tem o objetivo de integrar o indivíduo a uma sociedade já constituída. Por outro lado, a conscientização crítica da linguagem visa tanto integrar, quanto emancipar o aluno socialmente, fazendo com que o mesmo não atue somente na ordem social, como também a transforme quando for necessário. Segundo a mesma autora, a leitura de textos que apresentam uma perspectiva mais crítica, ou seja, textos ideologicamente constituídos e inclusos num contexto social, político e histórico, possibilitam o desenvolvimento de indivíduos

reflexivos e mais bem preparados para atuar de forma inovadora e incisiva perante os diversos segmentos sociais.

Esse é, na verdade, o grande desafio da educação. Nesse sentido, segundo Balbino (2011), o propósito da educação é promover o desenvolvimento e o combate às injustiças e desigualdades sociais. Portanto, a educação necessita ser vista como uma ferramenta de inclusão social e qualidade de vida do povo, proporcionando o exercício de uma cidadania consciente e emancipadora. Uma educação com esse perfil, certamente, proverá melhoria na vida dos cidadãos, por meio do crescimento econômico, redução da violência e maior conscientização social do indivíduo na sociedade. Um cidadão alfabetizado significa um indivíduo que atua de forma positiva nas relações sociais estabelecidas na comunidade, posicionando-se de forma sábia e crítica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também defendem que a leitura necessita ser desenvolvida de modo crítico, apontando que “o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor” (BRASIL, 1998, p.92). Entretanto, é importante ressaltar que, apesar da instituição do programa do MEC “Parâmetros em Ação” (BRASIL, 1999), cujo objetivo foi o de incentivar a divulgação dos PCN e torná-los acessíveis aos professores da rede pública, infelizmente, várias escolas públicas do país não possuem esse documento.

Considerando as questões epistemológicas que embasam o modelo de leitura de cunho social, seria inevitável destacar os estudos de Moita Lopes (1986), um dos principais pesquisadores e estudiosos representantes da Linguística Aplicada no Brasil. O modelo de leitura por ele proposto agrega alguns princípios do discurso no processo interacional da leitura. Conforme o autor, o fluxo de informações pode ocorrer nos sentidos ascendente e descendente, de forma interativa, sendo que, em meio a esse processo, existem contextos históricos, políticos e sociais envolvidos. Esse modelo proposto por Moita Lopes (1996) se configura como sendo o “modelo sociointeracional”.

Desse prisma, pode-se dizer que a leitura é vista como um processo comunicativo, no qual os atores, o leitor e o escritor negociam juntos o sentido do texto, tendo em mente os aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e étnicos, o que faz com que o ato de ler assuma, então, um caráter sociointeracional. Ambos o leitor e o

escritor delineiam seus valores, crenças e projetos políticos na constituição do significado. Nesse sentido, Moita Lopes (1996) elucida que “deve-se acrescentar também que, ao situar a leitura como ato comunicativo, está implícito nesse modelo o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado” (MOITA LOPES, 1996, p.142).

O leitor não deve enxergar o texto como um elemento único, particular e isolado, porque, como mencionado anteriormente, todo texto está inserido em um contexto histórico, político e social. Desse modo, para que o sentido do texto seja construído, é necessário muito mais que o conhecimento sistêmico⁵ e esquemático⁶, por parte do leitor. O leitor, certamente, faz uso de tais conhecimentos para a compreensão do texto, contudo necessita saber como e quando utilizá-los, pois o texto faz parte de um contexto. É preciso que o leitor tenha sensibilidade suficiente para dominar os procedimentos interpretativos, os quais recuperam o discurso de elementos sistêmicos. Esse é, na verdade, o grande desafio do leitor.

O ensino da leitura que proporcione o desenvolvimento da consciência crítica do leitor também é um dos pressupostos que fundamenta o modelo “sociointeracional”, proposto por Moita Lopes (1996). Tal desenvolvimento é extremamente necessário, haja vista que projetos políticos de escritores estão constantemente implícitos no ato de leitura. A concepção de “poder” está inferida nas entrelinhas dos textos. Portanto, a capacidade e competência de posicionar-se e tomar decisões individuais são características primordiais nesse modelo.

Essa capacidade é justamente a fase mais complexa da habilidade da leitura, a interpretação. É nessa fase da leitura que o leitor faz escolhas de sentido e significação que julga de maior ou menor importância. Essas escolhas não dependem única e exclusivamente do pensamento lógico e quantitativo do leitor, utilizado principalmente em situações matemáticas, mas em grande parte, do seu pensamento valorativo⁷. É justamente nesse estágio que a subjetividade do indivíduo entra em cena. O leitor retira de sua interioridade validações que possibilitam um posicionamento que mostra certa maturidade, ou não.

⁵ Entende-se por conhecimento sistêmico, aquele que engloba o conhecimento do leitor nos níveis lexical, sintático e semântico.

⁶ Entende-se por conhecimento esquemático, aquele que incorpora o pré-conhecimento do leitor da área do conteúdo do texto.

⁷ Pensamento que lida com valores e não com fatos mensuráveis quantitativamente.

Kleiman (2004) contempla pressupostos teóricos que resultam na proposição de outro modelo de leitura inserido numa vertente sociocognitivista. Segundo a autora, a atividade da leitura representa um ato complexo e diversificado na busca da compreensão de textos escritos, envolvendo vários processos cognitivos na tentativa da construção do sentido. A memória, a inferência, a percepção, o processamento, a dedução e o pensamento são processos cognitivos presentes no ato de ler, já que a leitura apresenta um caráter multifacetado e multidimensional.

Além disso, para Kleiman (2004), a leitura também representa um processo social, pois prevê uma interação entre os sujeitos envolvidos, o leitor e o autor. Para a autora, esse processo interativo não significa necessariamente aquele que acontece entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, por meio do texto. O processo de interação, para ela, está associado ao interrelacionamento, não hierarquizado, de vários estágios de conhecimento do sujeito-leitor. O conhecimento descrito, aqui, vai desde o conhecimento do sistema grafemático até o próprio conhecimento do mundo⁸.

Dentre os inúmeros aspectos cognitivos abordados por Kleiman (2004), há uma preocupação visível da pesquisadora em contemplar questões importantes relacionadas à função dos olhos no processo da atividade da leitura. O simples fato de a visão humana ocupar pouco mais da metade do córtex cerebral⁹ justifica a enorme importância que os olhos representam nesse processo¹⁰.

Kleiman (2004) observa que o movimento dos olhos no decorrer da atividade de leitura não é um processo contínuo. Esse movimento é de natureza sacádica, isto é, muito rápido e independente dos objetos diretos. Esse movimento sacádico ocorre quando finalizamos a leitura de uma linha de texto à direita, e transferimos o olhar para a linha seguinte à esquerda. A cada palavra, ou a cada pequeno grupo de palavras do mesmo texto, também realizamos movimentos sacádicos.

Além disso, segundo a autora, a função dos olhos também está associada à memória imediata¹¹, ou de curto prazo. Durante a leitura rápida, ambos o

⁸ “O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como „o gato é um mamífero“, „Angola está na África“, „não se deve guardar fruta verde na geladeira“, ou „na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico“” (KLEIMAN, 2004, p. 20-21).

⁹ Estima-se que aproximadamente 50% do córtex cerebral humano esteja envolvido com o processamento visual.

¹⁰ Vale lembrar que o Braille é uma discussão à parte.

¹¹ A memória imediata tem a capacidade limitada; pode guardar entre 5 e 9 elementos e logo deve ser esvaziada para a entrada de novos elementos.

reconhecimento instantâneo e a inferência ocorrem a partir da visão periférica, a qual tem o propósito de não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial com o conteúdo que os nossos olhos, muito rapidamente, continuam a trazer para o cérebro processar. O processamento da leitura necessita ser digerido rapidamente para que não haja o “engarrafamento”.

Ainda em relação à função dos olhos, no âmbito do processamento linguístico, Kleiman (2004) destaca também a memória intermediária, ou de trabalho¹². A informação, nessa fase, mantém-se num nível menos profundo do que outras informações que mantemos na memória de longo prazo. Seu objetivo é manter a informação num estado de ciência, ou de alerta, porém acessível.

Como mencionado anteriormente, o âmbito social abordado pela pesquisadora refere-se principalmente ao aspecto interacional envolvido na leitura. A leitura é tida como uma interação à distância entre leitor e autor, via texto, já que o autor não é parte presente. A missão do leitor, nesse contexto, é construir um significado e buscar um sentido compreensível por meio de pistas textuais, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões, a partir de si próprio. O autor, diferentemente, tenta buscar constantemente a adesão do leitor, procurando da maneira mais soberana possível, os melhores argumentos e evidências para isso. Nesse sentido, Kleiman (2004, p.65) destaca que “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”.

Da perspectiva da abordagem sociocognitivista, a atividade da leitura instiga, também, a criticidade dos leitores, tendo em vista suas crenças sociais, em uma tentativa de transformar as relações e situações já existentes. O leitor é encorajado a posicionar-se como ser pensante, participativo e atuante, capaz de se promover como indivíduo independente e intelectual. A esse respeito, Kleiman (2004, p.76) destaca que “o senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas e que podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias”.

¹² A memória de trabalho é aquela que busca dados no banco geral de dados da estrutura cognitiva e administra a informação atual nas relações com o meio ambiente. Embora seja de curto prazo, tem função diferente.

Leffa (1996) apresenta uma perspectiva diferente de leitura, com enfoque de caráter metacognitivo, embora o autor aborde, também, outros aspectos envolvidos em tal processo, como a teoria de esquemas e o processo de interação entre o leitor e o texto. Desse modo, consideraremos, primeiramente, a teoria de esquemas e o processo de interação entre o leitor e o texto, para, em seguida, tratarmos do aspecto metacognitivo.

Segundo Leffa (1996), os esquemas localizam-se na estrutura cognitiva do indivíduo-leitor. Para compreender o mundo, o indivíduo necessita possuir uma representação do mesmo. Nesse sentido, a mente humana não pode ser considerada uma tábula rasa em que informações do mundo são impressas. O leitor utiliza seu conhecimento de mundo para poder compreender e interpretar um determinado texto. Segundo Leffa (1996, p.25),

Para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível.

Sendo assim, pode-se afirmar que é possível prever que a interpretação depende, em grande parte, dos esquemas previamente estruturados e formados na estrutura cognitiva do leitor. Quando o leitor não consegue associar o conteúdo do texto aos esquemas e subesquemas adequados, sua compreensão fica comprometida. A leitura, dessa forma, torna-se sem significado e bastante frustrante para o leitor. Os dados ficam vagos dentro da estrutura cognitiva do indivíduo, inviabilizando, assim, a possibilidade de qualquer ligação consolidada. É possível que haja algum tipo de aprendizagem, porém o processamento, nessa situação, não se consolidará na memória de longo prazo. Essa realidade é bastante corriqueira no dia a dia da maior parte dos estudantes brasileiros, tendo em vista a quantidade de conteúdo a ser dominada e assimilada, especialmente referente aos processos seletivos das universidades públicas.

A concepção de leitura de Leffa (1996) aponta a relevância dos esquemas. Segundo o estudioso, a leitura retrata um processo de representação no qual o ato de ler significa metaforicamente “reconhecer o mundo através de espelhos”. O indivíduo-leitor, ao se deparar com um objeto (texto), assimila a informação com seu conhecimento estrutural do mundo a partir dele.

A interação, também, é uma das variáveis destacadas por Leffa (1996) no processo de leitura, propondo que “ler é interagir com o texto”. Da mesma forma que Kleiman (2004) e Moita Lopes (1996), o pesquisador defende que essa interação do leitor com o texto não se caracteriza como um processo centrado em apenas um desses polos. A leitura transcende essa visão, pois deve representar um processo não hierarquizado pelo qual o leitor tem a possibilidade de trazer seus conhecimentos de mundo para uma melhor compreensão e interpretação do texto. Dessa forma, a leitura não pode e não deve ser vista como um processo unívoco, em que um dos polos prevalece sobre o outro.

Leffa (1996) ressalta a importância do caráter metacognitivo presente na leitura. Segundo ele, esse caráter implica um processo consciente executado pelo leitor durante o ato da leitura. A metacognição se caracteriza pela capacidade que o leitor tem de monitorar a qualidade de sua compreensão. Por meio dessa avaliação, o leitor pode monitorar possíveis “falhas” de compreensão e saná-las. Dessa forma, Leffa (1996, p.45) aponta que “o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura”.

O conhecimento processual envolvido na leitura, de acordo com o mesmo autor, também apresenta características metacognitivas, na medida em que envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, como também a consciência da própria consciência. Esse é, na verdade, o princípio básico da metacognição. O conhecimento abrange uma avaliação não apenas do produto da informação obtida durante a leitura de um texto, mas principalmente do processo utilizado para a obtenção do produto, ou seja, o resultado, a sua compreensão e interpretação.

Kato (1999) conceitua metacognição como “o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor” (KATO, 1999, p.124) e explicita algumas dessas estratégias metacognitivas. Segundo a autora, ler envolve o estabelecimento de uma meta explícita e a monitoração da compreensão, tendo em vista essa meta. A manutenção de um propósito prévio na tarefa da leitura possibilita, na maioria das vezes, uma atividade significativa, na qual o leitor se sente motivado e encorajado. A falta de objetivos claros e específicos para a leitura faz com que o aprendiz tenha dificuldades na compreensão

de um determinado texto. Ao ler um texto sem ter em mente um objetivo previamente determinado, dificilmente, o aprendiz poderá monitorar sua compreensão.

Alguns aspectos cognitivos também são abordados por Kato (1999) ao tratar da perspectiva metacognitiva envolvida na leitura. A autora qualifica o caráter cognitivo existente na leitura como um estágio de desenvolvimento automático e inconsciente do leitor que acontece naturalmente. Contudo, esse estágio só acontece quando o leitor aborda um texto que não foge aos padrões esperados por ele, isto é, padrões de ordem natural e canônica¹³.

Por outro lado, se há uma situação problemática no decorrer da leitura de um texto, ou se o indivíduo-leitor encontra algum tipo de dificuldade, ele, inconscientemente, analisa o processo da leitura na tentativa de compreender sua “falha” na compreensão ou interpretação de um determinado trecho. Por isso, pode-se inferir que as duas estratégias, metacognitivas e cognitivas, são parte do complexo processo de leitura.

Por último, trataremos do modelo de leitura proposto por Jesus (2003), que defende que a leitura, embora envolva aspectos sociais, apresenta um caráter primordialmente cognitivo, visto que esse processo representa uma atividade bastante complexa que se inicia com a percepção dos olhos sobre o texto, isto é, o reconhecimento grafemático e conceitual, formando, desse modo, proposições, que remetem a esquemas. Os esquemas ou recortes da realidade são ligados e ancorados à “nova” informação. Essa “nova” informação é, por sua vez, consolidada na memória de longo prazo. Além disso, para o autor, a leitura deve ser considerada essencialmente cognitiva devido ao fato da mesma ser realizada pela rede neuronal. As operações cognitivas necessárias na leitura são realizadas, de forma simultânea, por meio de vários módulos ou processadores neuronais.

Em se tratando dessa perspectiva cognitivista, Jesus (2003) propõe um modelo de leitura que envolve a incorporação de inúmeras informações à estrutura cognitiva, ou seja, a leitura elaborada. Textos com um alto nível de informatividade podem ser processados por meio do modelo de leitura proposto. Essa tipologia textual exige que o leitor proceda de forma muito mais cautelosa e cuidadosa. Leituras com esse perfil são frequentemente requisitadas no cotidiano escolar e acadêmico. Em virtude da

¹³ Ordem canônica representa, por exemplo, a ordem sintática natural dos elementos em uma sentença qualquer: SVO (sujeito-verbo-objeto).

complexidade das leituras e das informações, o leitor precisa ler, reler e reler os textos para poder compreender as informações neles contidas.

O modelo exige do leitor muito mais trabalho. O mesmo deve “ir” e “vir” ao texto até que a informação seja processada e consolidada na memória de longo prazo. Quanto mais vezes um item novo for inter-relacionado com outros itens antigos, mais chances ele terá de ser apreendido e consolidado.

Essa proposta de leitura apresenta pelo menos três estágios. Em um primeiro momento, ocorre a leitura linear e horizontal do texto. Esse tipo de leitura seria aquela em que o leitor lê para adquirir uma visão global do texto, ou seja, uma leitura rápida. Logo após o término da primeira leitura, o leitor lê o texto novamente, refazendo assim todo o percurso já feito. No entanto, dessa vez lança mão de estratégias próprias para melhor compreensão como anotações, gráficos, marcações e configurações. Finalmente, há uma última leitura realizada pelo leitor para que ele possa digerir e sintetizar o assunto do texto com o intuito de personalizar as informações encontradas, tirando, desse modo, conclusões próprias que estejam, possivelmente, além do próprio texto.

Com base no modelo de leitura elaborado, é possível concluir que o modo como lemos determinados tipos de texto deve ser diferente. A maneira de ler um dicionário, uma revista ou até mesmo uma lista telefônica deve ser diferente do modo de ler um texto científico, por exemplo. A aproximação de um texto dessa natureza requer uma leitura elaborada. Uma única leitura de um poema, por exemplo, não seria suficiente para a compreensão do verdadeiro sentido implícito nas entrelinhas. Entretanto, a leitura de um jornal pode ser perfeitamente compreensível em uma primeira instância. Isso ocorre porque a leitura de um jornal, dependendo da informação, não requer uma leitura elaborada, mas sim simplificada.

Ainda segundo Jesus (2003), a leitura simplificada, também intitulada de leitura linear e horizontal, exige muito menos do leitor, uma vez que é rápida e busca pouca informação nova. A memória de longo prazo já possui a maior parte das informações nesse tipo de leitura; portanto, há pouco trabalho neuronal, por parte do leitor. É possível fazer uso da leitura simplificada quando o leitor deseja, por exemplo, localizar no texto uma confirmação para algo que já está consolidado na memória de longo prazo.

Como mencionado anteriormente, é importante destacar, aqui, que Jesus (2003) não desconsidera ou ignora o aspecto social envolvido na leitura. Para ele, a leitura é considerada uma atividade social devido ao fato dos sistemas simbólico, fonológico e

grafemático serem de natureza social. Além disso, o fato de a leitura ser também uma atividade compartilhada intersubjetivamente faz com que ela apresente características eminentemente sociais.

As propostas de modelos de leitura apresentadas nesta seção contêm algumas diferenças e similaridades entre si. Por exemplo, Moita Lopes (1996) e Kleiman (2004) consideram a leitura um processo interacional, no qual o leitor e o autor negociam juntos o significado do texto. Porém, para Kleiman (2004), a leitura vai além da função social. Os aspectos cognitivos como a memória, a função dos olhos, a inferência e a percepção também fazem parte desse processo. Leffa (1996) e Kato (1999) apresentam propostas homogêneas ao destacar que a leitura tem um caráter metacognitivo, no qual o leitor monitora e controla a leitura por meio de alguns recursos como as estratégias de leitura. Figueiredo (2000) e Jesus (2003) também apresentam concepções semelhantes, considerando a capacidade de o leitor ir além do próprio texto, digerindo, sintetizando e problematizando as informações contidas no mesmo. Porém, para Jesus (2003), a leitura vai além dos aspectos sociais, envolvendo primordialmente aspectos cognitivos como os esquemas internalizados na mente do indivíduo.

Após essas considerações sobre os principais modelos de leitura no contexto brasileiro, apresentamos, na próxima seção, o modelo de leitura proposto por Kern (2000), autor base da Nova Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

1.3 A leitura no modelo de Kern (2000)

A Nova Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) baseia-se nos pressupostos teóricos de Kern (2000). Desse modo, objetiva-se, nesta subseção, apresentar as principais concepções de leitura destacadas pelo autor.

Para Kern (2000), a leitura, tanto na língua estrangeira quanto na língua materna, significa ir muito além do reconhecimento do sistema grafemático, sintático, semântico e pragmático de uma determinada língua escrita. Significa, ainda, mais do que reconhecer os esquemas ou fragmentos de mundo que permitem a interpretação dos

sentidos proposicionais contidos nos parágrafos, páginas, capítulos, etc. A leitura, na sua concepção, envolve, também, as dimensões socioculturais e metacognitivas.

1.3.1 As dimensões socioculturais

Para o autor, a leitura é um processo dinâmico e interativo que envolve uma atividade socialmente integrada. Para isso, é necessário que haja uma negociação entre o leitor, o texto e o autor, além de pressupostos compartilhados entre eles e convenções estabelecidas por comunidades discursivas específicas. Por isso, a compreensão das funções retóricas de um texto depende do conhecimento cultural compartilhado entre o leitor e o autor do texto. Um acadêmico certamente lê um texto de modo diferente de um leitor leigo, assim como um religioso lê a bíblia de forma diferente de um ateu.

Nesse sentido, a leitura depende de determinadas convenções e determinados pressupostos intersubjetivamente compartilhados entre os atores do processo da leitura. Kern (2000) coloca que tanto os escritores quanto os leitores não agem como agentes inteiramente independentes, mas são socializados em comunidades discursivas que incorporam regras interpretativas particulares, ideologias, pressuposições, atitudes, crenças e valores. Eles pertencem a diferentes comunidades interpretativas, e é justamente a multiplicidade de perfis dentro de uma mesma comunidade que permite a liberdade na escrita e na leitura.

Esse modelo nos possibilita considerar os aprendizes de uma língua estrangeira como indivíduos que apresentam diferentes experiências, crenças, atitudes e valores. Portanto, não são indivíduos homogêneos. Sendo assim, a leitura não pode ser considerada como um processo universal e uniforme, mas sim uma prática individual contextualmente apropriada. Para Kern (2000), isso significa que os leitores não estão livres para interpretar e ler determinados textos da forma que lhes convém. Há convenções e pressupostos que devem ser levados em consideração durante o ato da leitura para que o leitor tenha participação e aceitação em comunidades discursivas específicas.

Na verdade, esse é o grande desafio do professor de línguas estrangeiras: oferecer oportunidades para que os aprendizes leitores sejam capazes de participar de uma gama de comunidades discursivas particulares o que constitui uma tarefa árdua.

Esse é um dos focos da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo, oferecer “padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)” (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

Assim, o modelo de letramento proposto por Kern (2000) incentiva o uso de diferentes gêneros textuais como carta, bula de remédio, propaganda, receita, tutorial, editorial, notícia, reportagem, entrevista, história em quadrinhos, charge, poema e outros. Esses gêneros apresentam estilos socialmente reconhecidos, pois possuem estruturas bastante parecidas, com atributos comuns, acontecem em situações específicas e buscam atingir objetivos comunicativos semelhantes. São textos que tratam das inúmeras formas de linguagem que estão presentes em nossa sociedade, sendo eles formais ou informais. Cada gênero textual apresenta suas próprias características, o que o torna único e diferente de todos os outros. Assim, a exposição a gêneros diferenciados pode desenvolver nos alunos a habilidade de identificação de aspectos comuns e variáveis presentes neles.

De acordo com Kern (2000), a utilização de diversos estilos textuais pode fazer com que os aprendizes reflitam acerca do seu próprio processo de leitura. Além disso, essa prática leva os alunos a compreender como sua interpretação é influenciada por suposições culturais específicas, crenças, atitudes e valores. É necessário que o aprendiz tenha consciência de que a leitura é um ato recursivo no qual a sua interpretação pode ser repensada tendo em vista novos conhecimentos e novas experiências. Quanto mais o leitor for capaz de reformular o sentido e o significado do texto manipulando o contexto e a língua, maior será o espectro e a habilidade dele em lidar perante as comunidades discursivas diferentes.

Esse é o princípio da prática individual contextualmente apropriada teorizada por Kern (2000). O autor considera a leitura como um plano, um projeto, um pano de fundo significativo em que os leitores são encorajados a se manifestarem espontaneamente sobre seus pensamentos e reflexões advindas do texto, de suas experiências, de seus valores e de suas atitudes. A nova proposta de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo corrobora essa visão, especialmente no nosso universo de pesquisa, ao postular que

Já no Ensino Médio, os alunos, mais maduros afetiva, cognitiva e metacognitivamente, devem ter a oportunidade de utilizar e aprofundar, em situações que propiciem o exercício da reflexão crítica, conhecimentos construídos anteriormente (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

Nesse sentido, Kern (2000, p. 132) apresenta um número de procedimentos e atividades que podem contribuir para o desenvolvimento da concepção reflexiva, emancipadora e crítica do aluno no exercício da leitura e da escrita, a saber:

- utilizar a escrita para representar de forma concreta seus sentimentos e interpretações de textos enquanto leem – na forma de jornais de leitura, resumos, diagramas e assim por diante;
- escrever sua própria versão de um tópico ou tema antes de ler o texto em questão para que fiquem a par do tópico ou tema antes do início da leitura;
- escrever reflexões acerca do seu próprio processo de leitura – suas experiências, dificuldades, e visões – como parte de seu relatório sobre sua leitura individual;
- ler para melhorar sua escrita quando se deparam com elementos linguísticos, retóricos ou estilísticos em textos para que esses elementos possam ser incorporados em seu próprio trabalho;
- ler ativamente e criticamente sua própria escrita e a escrita de seus pares no processo de edição do texto.¹⁴ (Tradução nossa)

Em se tratando do desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo leitor, Kern (2000) aponta como alicerce para seu modelo de letramento a prática transformada. Essa categoria de prática envolve atividades de reformulação e remodelamento de textos existentes. Portanto, todo trabalho de escrita baseado em uma leitura é considerado um exemplo de prática transformada.

Práticas como a própria tradução de textos, reformulação de diálogos, resenhas, resumos e redação de artigos são atividades bastante significativas no desenvolvimento da capacidade crítica do aluno. Em atividades dessa natureza, é possível que os

¹⁴ - use writing to concretely represent their thoughts and interpretations of texts as they read – in the form of reading journals, summaries, diagrams, and so forth;
 - write their own version of a topic or a theme before reading the target text, in order to be sensitized to the topic or theme before reading commences;
 - write reflections on their own reading processes – their experiences, difficulties, and insights – as a component of their reports on their independent reading;
 - read to improve their writing when they attend to linguistic, rhetorical, or stylistic elements in texts in order to incorporate them into their own work;
 - actively and critically read their own and their peers' writing in the editing process (KERN, 2000, p. 132).

aprendizes sejam expostos a uma série de situações que possam instigar a capacidade de pensar dos mesmos. Algumas indagações podem ser conduzidas com o intuito de despertar, no leitor, a função social do texto, como destaca Kern (2000, p. 161):

- Onde você provavelmente encontraria um texto dessa natureza?
- Qual é o propósito do texto?
- Que tipo de texto é esse?
- Como você sabe?
- Que tipo de expectativas você tem em relação a esse texto (seu propósito, seu objetivo)?
- Para quem o texto foi escrito?
- Por que você acha isso?
- Que tipos de coisas você espera saber do texto?
- Como o texto poderia ser escrito diferentemente?¹⁵ (Tradução nossa)

Esses questionamentos, segundo Kern (2000), podem levar o leitor a pensar mais criticamente sobre o texto. Ainda, as justificativas e as respostas dadas pelos alunos são primordiais para que o processo de compreensão e interpretação seja digerido pelo docente. É justamente nessa fase mais refinada da leitura que o professor pode interferir de forma a contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades cognitivas do leitor.

Porém, Kern (2000) problematiza essa questão ao afirmar que a formação crítica do aprendiz de línguas estrangeiras não é um privilégio de todos: “infelizmente, os elementos nutricionais complementares da formação crítica e da prática transformada são frequentemente reservados para a elite em cursos de literatura avançada ou não são oferecidos de maneira alguma” (KERN, 2000, p. 134).¹⁶ (Tradução nossa)

¹⁵ - Where would we be likely to encounter a text like this?

- What would its purpose be likely to be?

- What kind of text is this?

- How do you know?

- What kinds of expectations do you have about this text (its content, its purpose)?

- Who was this probably written for?

- Why do you think so?

- What kinds of things might you be expected to know it already?

- How might it be written differently? (Tradução nossa).

¹⁶ “Unfortunately, the complementary nutritional elements of critical framing and transformed practice are all too often either reserved for the elite in advanced level literature courses or not provided at all” (KERN, 2000, p.161).

1.3.2 As dimensões metacognitivas

A dimensão metacognitiva fomenta e estimula o uso de estratégias de leitura diferentes no processo de análise e reflexão do texto. Elas são uma ferramenta muito importante no ato da leitura, pois são os recursos utilizados pelo autor e pelo leitor que direcionam e sinalizam suas intenções e objetivos.

Essa é, na verdade, uma importante ferramenta para o professor, pois as práticas em sala de aula podem influenciar na maneira que o leitor aprendiz lê. Portanto, a função do docente no desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno é essencial. Quanto mais o indivíduo for submetido a uma série de textos desafiadores e complexos, mais chances ele terá se tiver consciência das estratégias de leitura que podem auxiliá-lo a enfrentar os obstáculos durante esse processo. Por isso, Kern (2000) aponta que a simplificação dos textos e a adaptação não é um bom recurso para o desenvolvimento da habilidade da leitura, especialmente a leitura crítica.

A posição crítica postulada por Kern (2000) implica justamente nas tarefas metacognitivas envolvidas na atividade de leitura. De acordo com Stanke (2008, p.19-20), as estratégias metacognitivas são:

[...] operações, não regras, realizadas de acordo com um objetivo pré-estabelecido, ou seja, são estratégias de ação, que podem ser controladas conscientemente. O leitor autoavalia constantemente a própria compreensão e estabelece objetivos para a leitura, isto é, ele poderá dizer por que e para quê lê, poderá descrever suas ações, dizer o que entendeu ou não.

De acordo com Kern (2000), essas tarefas representam o uso das estratégias de leitura, além do estudo de gêneros textuais diferentes, já mencionados anteriormente. Por meio do monitoramento consciente do processo de leitura e do uso das estratégias, os leitores têm a oportunidade de tomar as devidas providências para que a compreensão e o entendimento do texto ocorram. Em seguida, apresentaremos algumas das principais estratégias utilizadas durante a leitura de um texto.

1.3.3 As estratégias de leitura

Como Kern (2000) não apresenta em seu texto todas as estratégias de leitura, buscamos diversos autores que trataram dessa questão como Paiva (2005), Souza (2005), Munhoz (2000), Solé (1998), Dota (1994) e Oliveira (1994) para elencar outras estratégias consideradas importantes no processo de leitura.

Solé (1998) enfatiza a necessidade de o leitor dominar as estratégias de leitura de forma consciente, pois, quando se depara com alguma dificuldade no processo de leitura de um texto, poderá recorrer às estratégias para chegar à compreensão.

Kern (2000) aponta o conhecimento prévio como uma estratégia frequentemente utilizada por leitores antes, durante e após a atividade da leitura. De acordo com o autor, o conhecimento prévio pode contribuir e influenciar a interpretação do leitor, na medida em que leva o leitor a pensar de uma determinada forma antes e durante a leitura de um texto, e fazer com que ele reflita após a leitura do mesmo atribuindo novos valores ao pré-conhecimento. A reflexão acerca do novo conhecimento adquirido pode levar o indivíduo a adquirir novos valores, atitudes e percepções.

Na concepção de Kern (2000), para um leitor crítico, o texto não está acima de tudo. A leitura de um texto implica a contextualização em que o texto foi escrito, além de recontextualizá-lo ao mundo ao seu redor e ao seu próprio “eu”. Sua interpretação, nesse sentido, é única e independente de qualquer regime autoritário.

É por meio da leitura crítica que o leitor se vê na condição de interagir. Existe, nesse sentido, um diálogo entre o leitor, o texto e o autor. Muitas vezes, esse diálogo é pacífico e prazeroso, porém isso nem sempre acontece. O modelo de letramento proposto por Kern (2000) possibilita ao leitor se posicionar efetivamente em relação a um determinado assunto. É por meio da leitura crítica que o leitor se insere numa determinada sociedade e se emancipa social e politicamente. Seus valores, suas crenças, suas percepções e suas atitudes estão acima de tudo e se fazem presentes em sua leitura e em seus atos.

Outra estratégia importante é trabalhar com os alunos o papel dos elementos referenciais, os quais, de acordo com Dota (1994), são ferramentas importantes na compreensão de um texto. Eles substituem palavras constantes no texto e podem ter classe gramatical diferente, a saber, pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos e indefinidos, numerais ordinais ou palavras que indicam ordem ou

exemplificação. Eles são utilizados para levar o pensamento do leitor de volta para algo que foi mencionado anteriormente, fazendo com que a leitura flua de forma mais dinâmica e menos repetitiva, situando o leitor no decorrer do texto.

Segundo Paiva (2005), a atividade da leitura engloba um processo de construção de significados. Envolve, também, o processamento das informações a que o leitor tem acesso e o seu conhecimento prévio, ou conhecimento de mundo, que usa na tentativa de compreensão do texto. Para tanto, o leitor necessita utilizar várias estratégias que o auxiliarão na compreensão do texto. Essas estratégias incluem o seu conhecimento linguístico, o reconhecimento dos elementos de coesão textual que o texto apresenta, a identificação dos prefixos, sufixos, conjunções, cognatos e palavras-chave. Além disso, o leitor também pode fazer predições, inferências e levantar possíveis hipóteses na tentativa de prever as informações contidas no texto. Maior êxito terá o leitor que fizer uso dessas estratégias de leitura, bem como todas as dicas que o próprio texto apresenta.

Munhoz (2000) descreve *skimming* como a estratégia de leitura que consiste numa leitura rápida e breve de um texto qualquer, numa tentativa de apreender o assunto geral apenas, se esse for o objetivo. O leitor faz uma leitura rápida para compreender os conceitos e ideias principais. Por isso, nessa fase da leitura é comum que o leitor recorra ao título, subtítulo, ilustrações, gráficos, nome do autor, início e final dos parágrafos, itálicos e sumários, pois são nesses locais que se acumulam as principais informações. Esse tipo de procedimento é bastante comum quando corremos os olhos pelo jornal antes de iniciarmos a leitura de algo que nos interessa.

Scanning, segundo Oliveira (1994), consiste na estratégia de leitura em que o leitor procura localizar elementos e informações específicas e objetivas no texto em que está interessado. Diferentemente de *skimming*, por meio do *scanning* o leitor é seletivo e nem sempre necessita ler o texto todo para obter as informações necessárias. Nessa fase da leitura, o leitor está interessado em respostas a perguntas como quem, onde, qual, como, quando e de quem. A procura dos tipos de contágio da AIDS em um texto sobre a doença é um bom exemplo dessa estratégia.

Os cognatos, de acordo com Paiva (2005), também são considerados uma ferramenta importante na atividade da leitura, já que podem auxiliar bastante no entendimento do texto. Eles são bastante comuns na língua inglesa, e apresentam procedência grega ou latina. Por isso, são muito parecidos com a língua portuguesa, tanto na forma escrita quanto na forma falada. Eles podem ser idênticos (*hospital*, *radio*,

piano), bastante parecidos (*inflation, population, gasoline*) e vagamente parecidos (*responsible, activity*).

Os afixos, conforme destaca Munhoz (2000), constituem uma ferramenta bastante útil na compreensão de um texto. O conhecimento dos prefixos e sufixos de uma língua estrangeira pode facilitar o entendimento dos vocábulos contidos nos diversos gêneros textuais. Mesmo o leitor não sabendo a raiz da palavra, o domínio do significado dos prefixos e sufixos pode auxiliar na compreensão do vocábulo. Além disso, as palavras que circundam os vocábulos também podem ajudar na inferência do significado.

Os elementos de coesão textual, ou marcadores discursivos, também são considerados uma estratégia importante na compreensão das relações estabelecidas entre as sentenças e as ideias de um texto. São preposições, conjunções, advérbios e locuções que estão presentes dentro da estrutura de um texto, e que organizam e estabelecem as relações lógicas dentro de sua composição. Esses elementos articuladores, segundo Munhoz (2000), expressam diversas ideias como contraste, adição, condição, causa, consequência e resultado.

Souza (2005) defende que as palavras-chave ou palavras repetidas são mais uma das estratégias que o leitor tem para lançar mão durante a atividade da leitura. Quando certas palavras se repetem inúmeras vezes no decorrer do texto, mesmo em formas diferentes como substantivo, adjetivo, advérbio e verbo, devem ser consideradas importantes para a compreensão do texto. Geralmente, essas palavras estão mais de perto associadas ao assunto do texto, podendo aparecer na forma de sinônimos.

Como coloca Souza (2005), as marcas tipográficas são elementos frequentemente ignorados pelos leitores. Porém, várias são as ocasiões em que elas apresentam informações importantes e imprescindíveis para a compreensão do texto. Elas nem sempre são representadas por meio de palavras, podendo ser expressas por meio de figuras, ilustrações, gráficos, charges, além de títulos, símbolos, letras maiúsculas, negrito, itálico, aspas, subtítulos e datas.

A predição, segundo Munhoz (2000), é uma atividade de pré-leitura. Essa estratégia auxilia o aluno a predizer e inferir o conteúdo do texto por meio dos elementos tipográficos. Nessa fase, o leitor elabora hipóteses sobre o texto a ser lido, sendo que elas podem ser confirmadas ou rejeitadas posteriormente. A antecipação do

conteúdo do texto ajuda o leitor a refletir sobre o seu assunto antes mesmo de lê-lo. Esse procedimento contribui para estimular a curiosidade e o interesse do aluno pelo texto.

Esta exposição do modelo de leitura de Kern, acrescida do aprofundamento das estratégias utilizadas no processo de leitura com base nos autores citados, auxilia-nos a entender a nova proposta curricular de língua inglesa para o estado de São Paulo (2008) que será apresentada no capítulo 2.

2. ABORDAGENS DE ENSINO E A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008)

A trajetória do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas é caracterizada por duas principais abordagens que direcionaram a matriz curricular dessa disciplina no decorrer dos últimos anos, a abordagem estruturalista e a abordagem comunicativa. No estado de São Paulo, foi implantada, a partir de 2008, uma proposta baseada nos letramentos múltiplos, com base em Kern (2000). Com o intuito de compreender as principais mudanças nas orientações atuais, apresentaremos as características mais relevantes das orientações anteriores.

2.1 Abordagens anteriores

A visão tradicionalista e convencional, aos poucos, tem cedido lugar a uma prática docente mais consciente das necessidades das línguas estrangeiras modernas na contemporaneidade. Já não é mais possível ensinar línguas estrangeiras modernas como no passado. As práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras estão, em grande parte, relacionadas às abordagens que perpassam o ensino.

Porém, antes de discorrer acerca de cada uma delas, faz-se necessário definir nosso entendimento dos termos abordagem, método e técnica. Anthony (1963), num artigo clássico sobre esses conceitos, considera abordagem como “um conjunto de pressuposições correlatas relacionadas com a natureza da linguagem e a natureza do ensino e aprendizagem de línguas.”¹⁷ (Tradução nossa) Segundo o autor, das abordagens podem resultar vários métodos.

Enquanto a abordagem é axiomática, o método relaciona-se com procedimentos. Para Anthony (1963, p.65) “método é um plano global para a apresentação ordenada do material de uma língua, no qual nenhuma parte da qual se contradiz e tudo se baseia na abordagem selecionada.”¹⁸

¹⁷ A set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning” (ANTHONY, 1963, p. 64).

¹⁸ Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon the selected approach.

Já as técnicas devem ser entendidas com as atividades que realmente observamos nas salas de aula e são utilizadas para se atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser coerentes com o método e a abordagem selecionada.

Colocados esses conceitos básicos, discorreremos, a seguir, acerca das abordagens mais utilizadas no meio acadêmico nos últimos anos, a saber, as abordagens com um viés mais tradicional e alguns métodos baseados nessa abordagem como o de gramática e tradução, o método direto e o método audiolingual, e as abordagens mais contemporâneas como a abordagem comunicativa e a orientação de letramentos múltiplos.

O método de gramática e tradução predominou no ensino das línguas clássicas, como o grego e o latim, ensinadas nas escolas até meados do século XX. Para se ensinar uma segunda língua, o procedimento mais utilizado era a tradução de textos literários considerados de nível superior, pelo fato de contribuírem para o maior conhecimento da cultura da língua estrangeira. Para se alcançar o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras, bastava-se traduzir vocábulos de uma língua para outra, por meio da tradução literal ou pela busca de similaridades entre as línguas (JALIL e PROCAILO, 2009).

Ainda, de acordo com Leffa (1988), o método da gramática e tradução consiste no ensino da segunda língua pela primeira, ou seja, toda informação necessária para construir uma frase e entender um texto é dada por meio de explicações na língua materna do aluno. Esse método consiste basicamente na memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases, e por fim, exercícios de tradução. Trata-se de um processo dedutivo, partindo sempre da regra para o exemplo. Tal método deixou como legado a tradução de textos em sala, e ainda é aplicado nos dias atuais, talvez com menor intensidade.

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

A leitura é um aspecto privilegiado nesse método, mas agora aliada à habilidade de falar e adquirir vocabulário por meio de textos e outras situações propostas, como o uso de imagens e demonstrações, a fim de diminuir a importância da simples tradução e incentivar o uso da língua estrangeira por parte dos alunos.

Para Celce-Murcia (2001), no método direto, o professor continua direcionando as atividades, mas o aluno passa a ter um papel muito mais ativo na aprendizagem do que no método da gramática e tradução. A interação aumenta à medida que os professores passam a incentivar os alunos a praticarem a autocorreção, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta em forma de pergunta.

O método audiolingual, segundo Leffa (1988), caracteriza-se como uma “re-edição” do método direto, já que o foco está na fala e não na escrita. Segundo os preceitos desse método, o aluno deve aprender a falar e ouvir primeiro, depois ler e escrever, assim como na língua materna. A língua é vista como hábito condicionado, e é adquirida por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta, premissa básica do behaviorismo de Skinner.

Assim como o método direto, o método audiolingual também visa ao desenvolvimento das habilidades orais. Seus pressupostos teóricos baseiam-se nos princípios da linguística estrutural (FRIES, 1945) e da psicologia comportamentalista (SKINNER, 1974). A língua é vista como hábito adquirido por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. A aprendizagem dos sistemas estruturais da língua acontece por meio do condicionamento ou formação de hábitos. Quanto maior o número de repetições, mais bem sucedida será a aprendizagem.

De acordo com a psicologia comportamentalista de Skinner (1974), o professor é colocado como figura central e serve como referência de uso linguístico, o qual os aprendizes da língua imitam. O docente é como o regente de uma orquestra, pois ele conduz, orienta e controla o desempenho dos alunos.

Tendo em vista as mudanças e as “novas” necessidades do ensino de línguas estrangeiras, surgiu no final da década de 70 a abordagem comunicativa, orientação que embasou a Proposta Curricular da Secretaria do Estado da Educação (SEE), de 1988.

No final da década de 70 e início de 80, docentes e linguistas começaram a perceber que, apesar de os alunos serem capazes de construir sentenças gramaticais corretas, poucas eram as oportunidades em que eles as usavam em situações reais fora

do ambiente escolar. Assim, eles concluíram que a comunicação, como um todo, representa muito mais que o domínio das regras e estruturas de uma língua.

O conceito de competência comunicativa, segundo Canale (1983), vai muito além do conhecimento linguístico do indivíduo. De acordo com o autor, esse conceito envolve outras competências, a saber, a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

A competência gramatical consiste no conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia.

A competência sociolinguística é a competência de saber decidir quais, entre os mais variados meios e registros de comunicação, os que melhor se ajustam a uma determinada situação; por exemplo, saber quando usar uma linguagem formal e quando usar uma informal.

A competência discursiva é a capacidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto, trabalhando em todos os aspectos possíveis, a saber, seleção, previsão, inferência e diferenciação de gêneros, além de questões relacionadas ao discurso. Assim, o texto passa a ser um dos pilares de sustentação da aula, e deixa de ser somente um pretexto para se lecionar gramática. A leitura não depende mais só do material didático disponível, mas do conhecimento de mundo do aluno e da articulação feita pelo docente.

A competência estratégica é o que possibilita o uso de táticas adequadas a fim de compensar deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas presentes na comunicação. Ela objetiva favorecer uma comunicação efetiva ou chegar a um efeito pretendido, por exemplo, falar mais devagar, pedir para repetir ou explicar alguma coisa, dar ênfase a certos vocábulos, entre outros.

A utilização dessas competências, de acordo com Canale (1983), possibilita a busca de recursos que proporcionem um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, com objetivos definidos e embasados nas habilidades que o aprendiz necessita aprimorar. O objetivo da abordagem comunicativa, nesse sentido, é proporcionar situações reais de aprendizagem nas quais o aluno vivencie situações cotidianas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Leffa (1988) concorda com essa concepção, destacando que a língua é adquirida por meio de situações reais que ocorrem no dia a dia. O foco não está necessariamente nas estruturas formais da língua, mas sim no uso da língua. A liberdade de expressão se

torna bem mais acentuada nesse momento. O aluno aprende cometendo erros e não se prende a diálogos fixos e artificiais. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação.

Canale (1983) postula que, quando o docente passa a fazer uso da abordagem comunicativa, ele se torna um mediador da aprendizagem, começa a promover situações efetivas de uso da língua. Ele incentiva a cooperação entre os alunos por meio das mais diversas atividades, com o intuito de que eles comecem a se preocupar não somente com “o que dizer”, mas também com o “como dizer”. O docente atua como o orientador e não mais como o distribuidor de conhecimento e a autoridade da sala de aula, demonstrando interesse e sensibilidade em relação às necessidades dos alunos.

É importante destacar que a abordagem comunicativa contempla objetivos bastante similares aos da orientação de letramentos múltiplos, cujas características poderão ser acompanhadas na próxima seção. A propósito, a nova proposta contempla as competências destacadas anteriormente por Canale (1983) e inclui também a questão dos letramentos múltiplos.

Enfim, a Nova Proposta Curricular de LEM do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), por sua vez voltada para os letramentos múltiplos, transcende a orientação estruturalista e a orientação comunicativa “propiciando na construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Sobre essa nova proposta, então, é que tratará o próximo item.

2.2 A nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo

Para que a nova proposta possa ser introduzida, apresentar-se-ão, primeiramente, os principais postulados teóricos da proposta de 1988¹⁹, de maneira que seja compreendido o contexto que a antecedeu.

A proposta curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 1988 preconizava o ensino de língua inglesa pautado na abordagem comunicativa (SÃO

¹⁹ A edição consultada neste trabalho foi a de 1989, que não sofreu alteração em relação à de 1988.

PAULO, 1988), abordagem antagônica ao paradigma anterior, de base estruturalista. O ensino da língua inglesa se baseava no trabalho com as quatro habilidades, a saber, ler, falar, ouvir e escrever. No entanto, maior ênfase era dada à habilidade da fala visando ao desenvolvimento da fluência do aluno. As outras habilidades eram vistas como instâncias complementares aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Desse modo,

Na presente proposta, os exercícios de **fala** aparecem bastante enfatizados, devido ao enfoque comunicativo que pressupõe a prática oral intensa. Quanto às demais habilidades, observa-se, por exemplo, que no caso da **compreensão auditiva**, não se visa mais ao entendimento detalhado. As atividades são bastante variadas, mas sempre centradas na busca de informações específicas e de relevância para o aluno. O objetivo dos exercícios de **leitura** é simplesmente o de obter, de início, informações gerais e depois, informações específicas, a partir de textos autênticos. Os exercícios de **escrita** são muito poucos e funcionam mais como consolidação das atividades desenvolvidas no ensino das demais habilidades (SÃO PAULO, 1989, p. 26, grifos do autor)

A proposta ainda sinalizava que, no contexto da época, no qual as abordagens mais tradicionais estavam perdendo seu prestígio, não havia muito espaço para se estabelecerem objetivos muito audaciosos, já que se tratava de uma “nova” proposta. Dessa forma, seria ilusório propor uma abordagem que envolvesse o ensino das quatro habilidades. Sendo assim, os objetivos almejados para os 1º e 2º graus foram estabelecidos.

O documento propunha como objetivo para o 1º grau a aquisição de uma habilidade comunicativa, porém de forma bastante restrita. A língua estrangeira era vista como parte integrante do currículo, considerando que o aprendiz trazia para dentro da sala de aula sua experiência de vida, uma vez que o aprendizado não pode ser meramente um trabalho intelectual, mas também envolver a realidade e o cotidiano do aluno.

As pretensões do ensino para o 2º grau, ou ensino médio, eram mais audaciosas, imediatas e pragmáticas. As razões utilitárias para aprender uma língua estrangeira eram evidentemente propósitos almejados pela proposta de 1988. O principal objetivo era “preparar o aluno para que ele tenha acesso à informação técnica, cultural e científica. Pela ênfase no estudo de textos” (SÃO PAULO, 1989, p. 16).

Embora a proposta de 1988 incentivasse o ensino permeado pela abordagem comunicativa, ela não restringia o uso de métodos e técnicas características de abordagens anteriores. O ensino era direcionado tendo em vista as necessidades e dificuldades dos aprendizes. As adaptações no uso de técnicas e métodos diferentes eram vistas como necessárias para atender às necessidades do público alvo, os alunos.

Nesse sentido, o papel do professor durante esse período era de mediador do saber, observador, organizador e avaliador. O professor era incentivado a procurar fazer com que seus alunos fossem os próprios responsáveis pela sua aprendizagem. A sala de aula era vista pelo professor como um ambiente de espontaneidade, imprevisibilidade e criatividade, ou seja, um ambiente dinâmico que proporciona uma atmosfera adequada para a internalização do conhecimento e a formação pessoal.

No entanto, a proposta de 1988 enfrentou muitas críticas. Assim como a abordagem comunicativa, a proposta em si era muito interessante. Porém, o contexto da sala de aula e dos próprios docentes acabava dificultando seu êxito. A maior barreira, por parte do professor, era a dificuldade do domínio do idioma, principalmente a fluência, objetivo central da proposta. Além disso, o baixo número de aulas e o grande número de alunos também dificultavam a aplicabilidade da proposta.

As adversidades da proposta de 1988, assim como as necessidades da escola pública, levaram à proposição de novas matrizes curriculares. Mudanças ocorreram no decorrer dos últimos anos. As necessidades do mundo contemporâneo já não são mais as mesmas do passado. A nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo problematiza esse fato ao postular que:

Na sociedade contemporânea, os avanços dos estudos da linguagem e também os avanços tecnológicos que ampliaram as possibilidades de intercâmbios pessoais, comerciais e culturais, contribuíram para a criação de formas e canais de comunicação que diluíram os limites entre oralidade e escrita, ganhando dimensões inimagináveis nos últimos tempos (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Como se pode perceber, as orientações de ênfase estruturalista e comunicativa confrontam-se em ideias e conceitos. Porém, a orientação baseada nos letramentos múltiplos se ampara nas relações existentes entre ambos os princípios que sustentam a abordagem estruturalista e comunicativa, o saber²⁰ e o fazer²¹.

²⁰ O saber refere-se à estrutura gramatical de uma língua.

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

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

A nova proposta, baseada nos postulados teóricos de Kern (2000), preconiza o aprendizado por meio de atividades práticas que possibilitam o aluno ligar seu universo de vivência aos seus estudos, promovendo sua autoconstituição e inserção social. É por meio desse processo de letramento que o indivíduo se torna um cidadão crítico e atuante, capaz de utilizar a escrita e a leitura para se expressar livremente no meio social em que vive. Celani et al.(2005) também compartilham dessa concepção ao afirmar que os alunos devem participar do processo de ensino e aprendizagem não como meros receptores de informações, mas como seres conscientes, críticos e participantes ativos desse processo.

A proposta de letramento de Kern (2000) sugere a ampliação do espectro dos textos trabalhados em sala de aula. O autor propõe o estudo e a análise de diversos gêneros textuais, sejam escritos ou falados, que contemplem aspectos mais significativos e práticos como, por exemplo, discursos políticos, anúncios, cartas, filmes, jornais, artigos de revistas, vídeos musicais, entrevistas, piadas, editoriais e outros.

Esse caráter multifacetado é a base da nova proposta curricular fundamentada na concepção de letramento de Kern (2000). Segundo o autor, o aluno letrado é aquele que se comunica eficientemente com grupos diferentes de pessoas em uma vasta gama de situações e contextos sociais, usando uma variedade de discursos linguísticos apropriados e específicos para cada cenário.

Nesse sentido, a abordagem tradicional é amplamente incompatível com o ensino pautado nas teorias de Kern (2000), pois enfatiza normas prescritivas imutáveis ao invés do uso apropriado da língua em diversas situações.

Por outro lado, essa iniciativa governamental do estado de São Paulo estimula atividades que proporcionem momentos significativos de mudança no processo de

²¹ O fazer refere-se às funções comunicativas de uma língua, preceitos básicos da abordagem comunicativa.

ensino e aprendizagem do cidadão, por meio da ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita. Os aprendizes são expostos a uma série de situações que propiciam a construção da autonomia necessária para o aprendizado. Desse modo,

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

É justamente esse o foco da abordagem de ensino e aprendizagem baseada em Kern (2000). O ensino contempla situações que encorajam a leitura e a escrita reflexiva desde o início da aprendizagem da língua estrangeira. Os aprendizes são expostos a diferentes contextos para que possam se preparar para lidar com as ambiguidades e incertezas que ocorrem no dia-a-dia dos cidadãos.

A conscientização crítica da linguagem faz parte do aprendizado do aluno nesse contexto. Figueiredo (2000) aborda tal conscientização no âmbito da leitura. Segundo a autora, ela visa integrar o aluno a uma sociedade já constituída, subordinando-o à mesma. Por outro lado, essa conscientização, defendida pela nova proposta em questão, tem como função integrar e emancipar o aluno socialmente, fazendo com que o mesmo não somente atue na ordem social como também a modifique quando necessário.

Kemmis (1987 *apud* LIBERALI, 1996) corrobora essa concepção de emancipação explícita na nova proposta curricular postulando que tal fato significa “localizar-se em um *frame* de ação, localizar-se na história de uma situação, participar na atividade social e posicionar-se nas questões”.

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

[...] tanto as escolhas metodológicas quanto a escolha de conteúdos a serem abordados devem dar visibilidade ao diálogo entre o

conhecimento escolar, sua formação como cidadão e suas relações com o mundo do trabalho, ampliando sua afinidade com os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

2.3 Algumas considerações

Conforme destaca Bernardino (2010), que fez uma análise crítica do primeiro ano de implantação da nova proposta curricular de línguas estrangeiras do governo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), para o ensino fundamental, a iniciativa de elaborar uma nova proposta curricular voltada ao ensino de línguas estrangeiras modernas é louvável. Porém, assim como inúmeras outras políticas públicas, programas e projetos, ela apresenta algumas limitações. Há uma enorme lacuna entre sua formulação e sua implementação.

Embora seu objetivo primordial, como destacado no corpo do texto, é a formação cidadã de um indivíduo crítico e emancipado, preparado para lidar com o mundo contemporâneo, o que se observa tanto no ensino público quanto no ensino privado, especialmente no ensino médio, é a tendência de preparar o aluno para o processo seletivo das universidades, visto que a maior parte dos aprendizes tem esse objetivo. Portanto, a formação cidadã acaba ficando relegada ao segundo plano.

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

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

reais necessidades para prover uma formação digna de um cidadão.

Ademais, é necessário lembrar que os professores estão envolvidos em outras atividades paralelas, como relatórios para a direção, entre outras, o que prejudica ainda mais o exercício pleno da docência (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Essas atividades extraclasse reduzem o precioso tempo que poderia ser dedicado à preparação das aulas e a atividades docentes.

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

Gimeno Sacristán (2000) também problematiza a prática pedagógica, alertando a respeito da subjetividade na aplicação das propostas de qualquer matriz curricular, considerando que o currículo apresentado ao professor sofre remodelações. Nesse sentido, embora a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha feito um grande esforço para que a nova proposta fosse adequadamente apresentada aos gestores e professores em exercício na rede pública estadual, não há garantia de que os resultados almejados sejam uniformes. A forma como cada profissional encara e se apropria da nova proposta é única.

Além disso, a clientela à qual a proposta se destina está em constante mudança. Não há uma homogeneidade do alunado que tem objetivos, dificuldades e necessidades diferenciadas. Esse é, na verdade, o grande desafio do educador.

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

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

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

Nesse sentido, nossa pesquisa visa contribuir com um olhar sobre essa abordagem, entrevistando e observando aulas de dois professores do ensino médio, nível de ensino que tem apresentado os piores resultados nas avaliações educacionais em nosso país. Esperamos apontar os pontos positivos e as dificuldades encontradas na implementação dessa nova proposta, contribuindo assim para que ela apresente uma melhor eficácia.

A nova proposta, discutida no decorrer deste capítulo, embasará nossa discussão sobre as concepções e práticas pedagógicas das duas professoras de Inglês do ensino médio, participantes desta pesquisa.

O capítulo 3 tratará de fundamentos para a discussão de questões pertinentes à formação pedagógica, às concepções e práticas pedagógicas dos docentes.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTES: ALGUNS FUNDAMENTOS

Neste capítulo, serão apresentados alguns fundamentos sobre a prática pedagógica, saberes docentes e formação inicial e continuada de professores. Para fundamentar nossa análise sobre o conceito de prática pedagógica, lançaremos mão das bases teóricas de Gimeno Sacristán (2000). Tardif (2010) embasará a discussão sobre os saberes docentes. Questões relativas à formação de professores serão discutidas com base em Gatti, Barreto e André (2011), Bertoldo (2003), Guarnieri (2005), Huberman (1992), Monteiro (2008), Perrenoud (1993), Marcelo (1991,1998), Veenman (1984) e Almeida Filho (1993).

3.1 Práticas pedagógicas

Gimeno Sacristán (2000) considera muito difícil apreender a prática pedagógica de um professor, propondo um caminho possível: analisar o conjunto de tarefas/atividades desenvolvidas por esse profissional.

Seu conceito de prática pedagógica está intimamente relacionado com o conceito de currículo que é “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 36).

Tal currículo concretiza-se em várias fases, a saber, currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.

O currículo prescrito desempenha um papel de referência na ordenação do sistema curricular. Ainda, tal currículo representa a base na organização do sistema curricular e no controle do sistema, alternando de acordo com as necessidades e momentos históricos vivenciados em um determinado país. Em nossa investigação, a nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do governo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) se encaixa nos moldes do currículo prescrito elaborado por Gimeno Sacristán (2000). A esse respeito, Gimeno Sacristán (2000, p. 107-108) elucida:

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo.

Embora a nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do governo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) esteja acessível aos docentes desse segmento de ensino, suas orientações chegam a eles, na maior parte das vezes, de maneira indireta por meio dos cadernos do aluno e do professor que constituem o material didático elaborado tendo como base esse documento.

Na verdade, esse é o currículo apresentado aos professores descrito por Gimeno Sacristán (2000). Ele corresponde aos meios que traduzem “[...] para os professores o significado e o conteúdo do currículo prescrito” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105). Tal currículo representa o material didático e os livros que têm o objetivo de seguir as orientações propostas ao nível do currículo prescrito.

No entanto, o efetivo exercício de aplicação das orientações do currículo prescrito e a utilização do material didático dependem da cultura profissional e aspectos pessoais do docente. Na tentativa de organizar sua forma de trabalhar, selecionar materiais e conteúdos apropriados à sua realidade de ensino, o docente atua de forma modeladora no currículo. Gimeno Sacristán (2000, p. 176) discorre a esse respeito dizendo que:

[...] o currículo não pode ser concebido como propostas que automaticamente podem ser transferidas para a prática sem modificação de suas potencialidades, mas como hipóteses, como tentativas que os professores devem ensaiar em suas classes, para sermos coerentes com o papel real que cumprem e organizarmos assim um referencial para uma prática criativa com participação ativa dos docentes.

As orientações que constam da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do governo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) são norteadoras para o efetivo ensino em sala de aula. Porém, é necessário ressaltar que entre as orientações e a prática há a interpretação e entendimento do docente que ministra o

conteúdo de acordo com sua formação, trajetória profissional, realidade e cotidiano escolar. Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 279) esse é “um momento privilegiado de potencial comunicação entre o pensamento e a teoria em ação”.

O currículo em ação, proposto por Gimeno Sacristán (2000), refere-se à efetiva prática pedagógica em sala de aula, concretizada por meio das tarefas acadêmicas. É a prática real das atividades que ocorrem no meio acadêmico por meio da interação entre o docente e o discente, concretizando a aplicação do planejamento das orientações e do material didático.

Já o currículo realizado refere-se aos resultados alcançados em detrimento da prática, tendo efeitos cognitivos, afetivos, sociais e morais. Esses efeitos podem ser os objetivos almejados ou não, dependendo da prática e do perfil tanto do docente quanto do discente.

Por último, Gimeno Sacristán (2000) também propõe um último nível, o currículo avaliado que envolve os procedimentos de avaliação, elucidando os aspectos privilegiados pelos docentes, além de mostrar aos discentes os critérios pelos quais são avaliados.

A prática pedagógica gravita em torno do currículo, ou seja, o planejamento de atividades, a aplicação de avaliações, a correção de atividades, o gerenciamento do tempo, a auto-reflexão, a organização do espaço e do conteúdo, a pesquisa em sala de aula, a administração de conflitos e muitas outras variáveis. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000, p.203) destaca a gama de aspectos envolvidos nesse processo evidenciando que:

os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.

Tendo em vista a complexidade e a pluridimensionalidade das variáveis envolvidas na prática docente, é de extrema relevância que o professor tenha em mente a importância do planejamento e da preparação para a prática, antevendo, dessa forma, possíveis desafios que permeiam a atividade docente.

Outra característica da prática pedagógica salientada por Gimeno Sacristán (2000) é a sua imprevisibilidade, apontando a necessidade de constantes adequações na

rotina da prática docente. Esse é na verdade um dos grandes desafios do ensino. Saber lidar com o “novo”, com as rupturas, com o imprevisível, com o inacabado, com o sistema, com as incertezas e ansiedades é um enorme obstáculo durante o percurso da carreira docente. É por meio do planejamento e da autonomia profissional que o docente consegue, de alguma forma, amenizar e até mesmo superar essas barreiras e dificuldades do exercício da docência.

3.2 Saberes docentes

Em se tratando da prática escolar, é necessário também um olhar especial para os saberes docentes que têm sido, nos últimos tempos, bastante discutidos no meio acadêmico. A visão tradicional do exercício da docência, em que o professor é visto como o detentor do conhecimento e os alunos meros expectadores, vem sendo questionada no decorrer dos últimos anos por vários pesquisadores e investigadores, como Tardif (2010), que problematiza a prática docente por meio da análise das inúmeras variáveis envolvidas nos saberes docentes.

Segundo Tardif (2010), esse “novo” olhar sob a prática docente vem sendo realizado desde o início da década de noventa, quando as universidades decidiram concentrar maiores esforços no que vem sendo realizado nos cursos de formação de professores, e também, na atividade dos docentes em exercício. Havia uma necessidade de compreender melhor e de articular melhor o conhecimento adquirido pelos professores nas universidades e suas práticas cotidianas.

Ele problematiza a formação dos futuros docentes no sentido de que a teoria assimilada nas universidades nem sempre é a realidade encontrada no cotidiano da atividade docente. O grande desafio é justamente a abertura de uma lógica didaticamente voltada para a realidade do ensino contemporâneo. Afinal de contas, estamos em pleno século XXI. Os aspectos metodológicos propícios para o século passado já não podem mais ser vistos com os mesmos “olhos”. Vivemos hoje em um mundo cibernético, bastante diferente de alguns anos atrás.

Isso não significa que devemos ignorar os ensinamentos formais adquiridos nas universidades. Pelo contrário, são eles que nos proporcionam um alicerce firmemente enraizado para que possamos, a partir daí, construir uma prática bem sucedida e

adequada à realidade deste novo século. Por isso, vários estudos têm sido feitos no sentido de proporcionar melhor conhecimento para a prática efetiva dos professores.

Nesse sentido, Tardif (2010) destaca a importância dos saberes dos professores, caracterizado pela sua natureza plural, ou seja, pelas inúmeras variáveis envolvidas na prática docente. O saber disciplinar não é mais suficiente para uma prática eficaz, existindo outros aspectos que podem ser muito importantes e essenciais para o exercício pleno da docência. Os saberes profissionais, curriculares e experienciais são tão importantes quanto o saber disciplinar.

O saber profissional é o próprio saber pedagógico, aquele transmitido pelas instituições de formação de professores como as escolas, as faculdades. É o saber que se apresenta como doutrina ou concepção proveniente de reflexões racionais e normativas. O saber disciplinar, por outro lado, é o próprio conhecimento e domínio de um conteúdo específico. É adquirido por meio de cursos formais nos vários departamentos das universidades, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Já o saber curricular corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta como modelos da cultura erudita. Por último, e não menos importante, o saber experiencial é aquele que irá direcionar toda a prática do professor.

O saber experiencial é aquele saber docente que está relacionado com a identidade do professor, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares. Esse saber é um elemento fundamental na sua prática e nas suas decisões pedagógicas. Essa pluralidade do saber experiencial tem grande significado na competência profissional e nas escolhas feitas pelo docente. É importante destacar a temporalidade do saber experiencial, o que se justifica pelo fato de esse saber ser adquirido “no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2010, p.19). Além disso, o contexto de trabalho dos docentes exige constantes adaptações, conhecimentos, competências e aptidões que são invariavelmente diferentes devido às diferentes situações de ensino e os diferentes públicos que os docentes se deparam no decorrer de sua carreira.

Almeida Filho (1993) também discorre a esse respeito. Para ele, todos os docentes agem de uma determinada maneira, durante o exercício de suas profissões, guiados pela competência implícita. As concepções de linguagem, de aprender e de

ensinar uma língua estrangeira advêm de uma série de ideologias, crenças e experiências adquiridas por eles durante o percurso de suas vidas pessoais e profissionais. Segundo ele, “baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma competência implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20).

Além da competência implícita, o autor também discorre a respeito das competências linguístico-comunicativa, aplicada e profissional. A competência linguístico-comunicativa envolve a capacidade de se utilizar de forma satisfatória a língua que se pretende ensinar. A competência aplicada é aquela que habilita o professor a lecionar de acordo com o que sabe de forma consciente, permitindo-lhe esclarecer porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. Já a competência profissional corresponde à consciência do docente em relação ao seu papel profissional, reconhecendo seus deveres e importância social do exercício de sua profissão.

Tendo em vista que o exercício da docência envolve a constante sensibilização e adaptação frente ao contexto real de ensino, acredita-se que o saber experiencial seja de maior relevância na prática docente. Isso, porque, ao longo da atividade docente, aparecem inúmeros condicionantes e variáveis relacionados a situações concretas que exigem, a todo o momento, improvisação e habilidade pessoal. O grande desafio do docente consiste em adaptar-se às novas situações e realidades em que se encontra no decorrer de sua carreira, o que poderá ocorrer somente se os outros saberes estiverem alinhados com o saber experiencial que conduzirá o docente a uma prática exemplar.

3.3 Formação docente

Constata-se, nas últimas décadas, um crescente aumento de pesquisas e estudos relacionados à formação inicial do professor. Há uma gama de variáveis importantes inseridas nesse contexto que necessitam ser investigadas com o intuito de oferecer uma educação de qualidade. Sendo assim, é de extrema importância que o trabalho exercido pelos grandes responsáveis pela formação dos cidadãos, os docentes, seja

constantemente analisado e problematizado o que, certamente, contribuirá para que a prática docente seja exercida com grande responsabilidade e consciência.

Contudo, embora haja estudos investigativos acerca da formação inicial do professor, há evidências de que o grande foco das pesquisas relacionadas à formação do professor está voltado aos professores em exercício. Isso é, certamente, uma problemática que necessita ser destacada, pois, o exercício pleno da docência depende, em grande parte, de uma formação inicial sólida.

A formação inicial dos professores, de modo geral, necessita ser analisada, vista e revista com bastante rigor e responsabilidade. Afinal de contas, é por meio da influência dos ensinamentos do professor que o indivíduo terá aguçado, em algum momento de sua vida, a necessidade de exercer efetivamente sua posição na sociedade em que vive. É a educação que proporciona ao indivíduo a capacidade de fazer valer a sua “voz” por meio do exercício da cidadania. Sendo assim, a formação inicial dos grandes responsáveis pelo dinamismo e bem estar social da comunidade é de grande responsabilidade, especialmente por parte do governo.

Dessa forma, é necessário, primeiramente, o reconhecimento da sociedade em relação à necessidade de se investir em esforços e recursos na formação inicial de professores. É claro que a formação continuada e o aprimoramento dos docentes também são de grande importância. Porém, uma formação inicial sólida representa maior consistência e propriedade no efetivo exercício do professor. Por isso, destacam Gatti, Barretto e André (2011 p. 93) “daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento societário”.

É por meio da oferta de cursos de licenciatura de qualidade e de alto grau de solidez que a prática docente se torna fundamentalmente alicerçada. A formação inicial do professor é o principal passo para se preparar docentes prontos para lidar com a contemporaneidade. A sociedade está em constante mudança, por isso, há uma premência do profissional da área de educação acompanhar as novas necessidades com bastante dinamismo e responsabilidade. A prática docente, em qualquer área do conhecimento, exige que o profissional em exercício tenha sensibilidade o suficiente para se adequar a novas tendências e enfrentar novos desafios. Não há lugar para uma postura cômoda.

É justamente por meio da prática que os futuros profissionais, nem sempre já inseridos no exercício da docência, têm a oportunidade de se deparar com as inúmeras

variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), é nesse estágio de formação profissional do professor que há uma constante dissonância entre a teoria e a prática. Ainda, de acordo com Perrenoud (1993), tal problemática ocorre na grande maioria dos cursos de licenciatura oferecidos nas universidades brasileiras.

No que tange essa problemática, Bertoldo (2003) também afirma que, infelizmente, ainda há docentes que não vinculam a teoria e a prática, contribuindo para a sua dicotomia. Isso pode ser comprovado em disciplinas importantes inseridas no curso de formação inicial de professores.

Há relatos nada animadores referentes à preparação para o efetivo exercício da docência. Infelizmente, vários cursos de licenciatura ainda se restringem aos aspectos teóricos que envolvem o ensino, não oferecendo oportunidades práticas suficientes para que os futuros docentes estejam minimamente preparados para lidar com a sala de aula. Guarnieri (2005, p. 14) discute essa questão apresentando o testemunho de algumas professoras em exercício que, ao avaliarem seus cursos de licenciatura, disseram que “tais cursos não as prepararam para atuar ao alegarem não possuir conhecimentos de natureza prática e isso as deixava inseguras para assumirem a sala de aula”.

É justamente a transição do indivíduo da posição de estagiário, ou aluno-aprendiz, para docente em exercício que ocasiona incertezas e desafios para os professores. O início da carreira pode representar um grande obstáculo a ser superado. Há, nesse estágio, incertezas e dificuldades que nem sempre podem ser compartilhadas e problematizadas com profissionais mais experientes e capacitados para lidar com essas variáveis. Muitas vezes, esses profissionais em início de carreira se sentem isolados e incapazes de lidar com esses problemas. A esse respeito, Guarnieri (2005, p. 14) aponta que:

Também perceberam a falta de espaço para partilhar as dificuldades que enfrentavam, não recebiam ajuda para superar os problemas. Tal situação contribuía para que as professoras iniciantes se sentissem sozinhas, trabalhassem individualmente, conduzindo-as ao isolamento no interior da escola.

Ainda nesse sentido, Huberman (1992) defende que esse processo de início de carreira é essencial para a tomada de decisão. É nesse estágio que o profissional em início de carreira se depara efetivamente com os inúmeros desafios e variáveis

envolvidas no exercício da profissão. Nesse momento, o docente vive um momento de descoberta no qual há um confronto de suas concepções, sua identidade profissional e suas crenças com a complexidade da situação profissional em que está inserido. Huberman (1992) caracteriza esse momento na carreira do professor como o estágio da sobrevivência.

Esse momento da carreira é crucial para a afirmação do “eu”, ou seja, da identidade do professor. É certo que tomar qualquer tipo de posicionamento nesse estágio da carreira requer muita coragem e autoafirmação, especialmente por se tratar de um período delicado em que muitos profissionais encontram-se ainda no período de estágio probatório. Porém, é esse o grande desafio das licenciaturas, promover um espírito de cultura emancipatória nos profissionais responsáveis pela educação no nosso país. É necessário fazer os professores enxergarem que eles são os grandes responsáveis pelo próprio exercício da profissão. Tomar qualquer tipo de postura em relação ao exercício da docência é de responsabilidade do próprio docente. Guarnieri (2005, p.8) esclarece a importância dessa responsabilidade ao dizer que “é importante recuperar alguns dos indicadores das práticas desses professores, que podem ser traduzidos pelo compromisso com a profissão e com a realização de um ensino de melhor qualidade”.

É por meio de uma prática consciente e responsável que o profissional proporciona ao aluno as ferramentas necessárias para se transformar em um indivíduo crítico e ciente de sua responsabilidade no meio em que vive. Esse é, na verdade, o grande desafio da educação brasileira e da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo: possibilitar a integração e emancipação do aluno socialmente, fazendo com que o mesmo não somente atue na ordem social como também a modifique quando se fizer necessário. É necessário formar indivíduos mais reflexivos e melhor preparados para tomar frente perante os diversos segmentos sociais.

Por isso, os professores, especialmente em início de carreira, devem estar prontos para assumir esse papel tão importante perante a comunidade em que vivem. Os desafios sempre estarão presentes, independente do estágio da carreira do docente. Certamente, o mais fácil é adotar uma postura cômoda e se adequar à cultura da “mesmice” que há em grande parte das instituições brasileiras. Isso ocorre principalmente nos casos em que os professores iniciantes se deparam com as barreiras encontradas nas escolas que têm aversão às transformações e a um ensino diferenciado e

de qualidade. Nesses casos, esses profissionais acabam tomando decisões que vão contra os seus princípios para evitar conflitos e possíveis desconfortos profissionais. Guarnieri (2005, p. 11) problematiza essa realidade ao afirmar que “o professor iniciante pode tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e questionável”.

É importante ressaltar que, embora haja uma resistência em relação à prática consciente, crítica e responsável, há muitos profissionais dispostos a enfrentar esses desafios de cabeça erguida. Os inúmeros desafios da prática docente são superados quando o docente incorpora em sua prática uma visão fundamentalmente crítica e reflexiva alicerçada em preceitos, concepções e ideologias emancipadoras, na qual o ensino e a aprendizagem são vistos como processos inacabados. Os problemas, barreiras e desafios sempre existirão. O grande desafio do educador se resume em executar ações adequadas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Por isso, sua capacitação e aprimoramento devem ser constantes no decorrer de seu ciclo. Os ambientes de ensino se mostram cada vez mais variados e em constante transformação, sendo assim, os professores necessitam também estar em constante sintonia com tais desenvolvimentos e atualizações.

Na tentativa de reverter esse quadro, estudos na área de ensino e aprendizagem estão sendo desenvolvidos, buscando reformular, de forma inovadora e eficaz, cursos de formação de professores, repensando o objeto de disciplinas fundamentais como, por exemplo, o estágio supervisionado.

Monteiro (2008) defende essa percepção inovadora de prática pedagógica em cursos de formação inicial de professores por meio de um estudo em que aponta a necessidade de se relacionar, cada vez mais, a teoria com a prática, possibilitando assim que o futuro docente “se torne capaz de olhar para sua própria prática, transformando-a, se necessário, para ser capaz de transformar a realidade” (MONTEIRO, 2008, p. 142). É necessário proporcionar, cada vez mais, oportunidades para que o futuro professor tenha contato com o contexto que fará parte de sua rotina pelos próximos anos de sua vida. Todavia, não se pode pensar em proporcionar tal prática somente em disciplinas como o estágio supervisionado. A prática tem que ser incorporada desde o início da formação docente.

Por outro lado, os profissionais que se encontram em atividade também enfrentam certos desafios e dificuldades, especialmente nos primeiros anos de carreira. Nesse sentido, Marcelo (1998 p.68) advoga que:

Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, e por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo. Nesse primeiro ano, os professores são principiantes e, em muitos casos, até mesmo no segundo e terceiro anos podem ainda estar lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional.

Por isso, a formação inicial de professores é um momento fundamental no exercício da docência. É por meio de uma preparação adequada e consciente que o professor em início de carreira consegue lidar com os vários desafios que enfrentará com mais propriedade. Veenman (1984) destaca o “choque da realidade” como um dos problemas enfrentados pelos docentes ao se depararem com a sala de aula no princípio de carreira.

Mesmo tendo passado por situações de ensino durante a licenciatura, especialmente na prática de ensino, os professores enfrentam grandes desafios no início do exercício da docência como a falta de segurança e confiança, a socialização com o ambiente de trabalho, a integração com a cultura escolar, a adaptação com o entorno escolar, a disciplina dos alunos, a motivação dos aprendizes, a organização do trabalho e do material escolar, o planejamento das aulas, a improvisação, dentre outros.

Tendo em vista as dificuldades e os inúmeros desafios existentes no início da carreira do professor, alguns países têm tomado atitudes no sentido de saná-los. É o caso da Inglaterra e da Austrália que tiveram a iniciativa de proporcionar programas que visam amenizar o processo de transformação de aluno-aprendiz para professor. Tisher aponta que:

As atividades que comumente se desenvolvem nesses tipos de programas consistem em proporcionar informação, assessoramento e supervisão ao professor principiante, incluindo a redução da carga horária docente durante o primeiro ano, que corresponde de 5 a 10% na Inglaterra e de 20% na Austrália²² (TISHER,1980 apud MARCELO,1991, p.20).(Tradução nossa)

²² “Las actividades que comúnmente se desarrollan en este tipo de programas consisten en proporcionar información, asesoramiento y supervisión al profesor principiante, incluyendo la reducción de la carga

Iniciativas como esta também já existem em alguns estados brasileiros. Além da redução da carga horária para professores iniciantes, existe também uma nova regulamentação nos concursos públicos para provimento de cargos de docência em alguns estados. No estado de São Paulo, por exemplo, com a regulamentação da Lei Complementar 1.094/2009, os concursos públicos passaram a ser compostos por três etapas sucessivas, a primeira de provas, a segunda de avaliação de títulos e a terceira constituída por curso específico de formação²³, sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda apenas classificatória.

Isso certamente traz benefícios para a educação, tanto para os alunos quanto para os professores. Os alunos, sem dúvida, se beneficiam com essa iniciativa, pois os professores, certamente, são mais bem preparados para entrar na sala de aula. Além disso, os próprios professores se sentem mais confiantes e motivados para lidar com o grande desafio de ensinar.

No que tange a nossa área de atuação, é possível evidenciar, cada vez mais, a preocupação com uma prática docente qualificada. A visão tradicionalista e convencional tem, aos poucos, cedido lugar a uma prática docente mais consciente das necessidades das línguas estrangeiras modernas na contemporaneidade. Já não é mais possível ensinar línguas estrangeiras modernas como no passado.

As práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras estão, em grande parte, relacionadas às abordagens que perpassam o ensino. Elas são várias, porém apresentamos anteriormente somente as abordagens mais discutidas no meio acadêmico nos últimos anos.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico que norteou a presente investigação.

docente durante el primer año, que corresponde de un 5 a um 10% em Inglaterra y de um 20% em Austrália” (TISHER, 1980 apud MARCELO, 1991, p.20)

²³ O curso de formação é ministrado nas modalidades presencial e à distância e tem duração de aproximadamente 4 meses – 360 (trezentos e sessenta) horas, com carga horária semanal de 20 (vinte) horas. Durante o período do curso de formação, o candidato fará jus à bolsa de estudo mensal, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido, conforme §2º, do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094/2009. Ao término do curso de formação, o candidato que tiver participado de, pelo menos, 75% das atividades propostas fará uma prova de aptidão, de caráter eliminatório: o candidato aprovado estará apto a participar de sessão de escolha de vaga e consequente nomeação.

4. PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo contempla a natureza metodológica desta investigação e os procedimentos específicos utilizados na coleta e análise dos dados obtidos. Para isso, abordaremos primeiramente as diferenças entre os paradigmas positivista e interpretativista de pesquisa no âmbito das ciências naturais, exatas e principalmente humanas, para, em seguida, explicitar as diferentes visões da pesquisa quantitativa e qualitativa. Posteriormente, apresentaremos as principais características da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, adotada em nossa investigação, tendo como base os postulados teóricos de Malinowsky (1978), Moita Lopes (1996) e André (2008). Finalmente, serão explicitados o contexto da investigação, os participantes e os procedimentos e instrumentos adotados.

4.1 O paradigma positivista e o paradigma interpretativista

No final do século XIX e início do século XX, as ciências humanas progrediram em seus estudos a partir do modelo das ciências naturais, guiadas pelo positivismo. No entanto, não se pode pensar que desde então os estudos e investigações feitos no campo das ciências humanas tenham sido influenciados por esse espírito. Diferentemente, para o paradigma interpretativista, os fatos humanos não são considerados fatos da natureza. Desse modo, são investigados isoladamente e distante de seus contextos. Eles apresentam características imutáveis, absolutas e determinadas. Ao contrário dos fatos da natureza, os fatos humanos são analisados levando-se em consideração o contexto de investigação, os atores envolvidos, os instrumentos utilizados para a análise e as próprias concepções e subjetividade do pesquisador. Todos esses elementos são imprescindíveis e determinantes para a atribuição de sentidos e para a interpretação dos fatos.

De acordo com Laville e Dionne (1999), para os positivistas e teóricos do método experimental, o paradigma positivista seria bem sucedido em todas as áreas do conhecimento, inclusive no campo das humanidades. A experimentação e a quantificação, segundo eles, podem ser realizadas sem maiores problemas nas ciências exatas e nas ciências naturais. Porém, as ciências humanas realizam estudos e investigações caracteristicamente subjetivos e, em grande parte, não suscetíveis de

generalizações objetivas. Portanto, nas ciências humanas isso não é possível. Os objetos de estudo das ciências naturais, exatas e humanas são diferentes.

Os fatos humanos não podem ser considerados da mesma forma que os fatos naturais concebidos e investigados por meio da experimentação e observação. Eles apresentam inúmeras variáveis que necessitam ser analisadas de um modo particular. As variáveis culturais, sociais, políticas, históricas e contextuais são características dos fatos humanos.

Laville e Dionne (1999) afirmam que os fatos humanos apresentam peculiaridades e complexidades que a ciência do século XIX não conseguia enxergar em suas investigações sobre os fatos naturais. As relações e comportamentos da humanidade são diferentes. O ser humano se porta de modo único e particular, apresentando personalidade, visões, conhecimentos, atitudes e comportamentos bastante diversos. O objeto de estudo das ciências humanas é o próprio homem em sociedade. Esse indivíduo possui consciência e liberdade. Desse modo, fica claro que investigar, analisar e estudar determinados comportamentos de uma sociedade é bem diferente de fazer o mesmo em situações de experimentações como, por exemplo, a análise de um determinado componente químico em um laboratório, onde é possível prever acontecimentos.

A base das investigações e estudos das ciências, de um modo geral, é a inquietação sobre um determinado problema, fenômeno ou comportamento. O problema é levantado e, conseqüentemente, os estudos são realizados com o objetivo de compreendê-lo, interpretá-lo e analisá-lo. Mais importante ainda é a contribuição da investigação na tentativa de contribuir de alguma forma para uma possível solução ou esclarecimento desse problema ou inquietação.

4.2 A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa: algumas concepções

A pesquisa de abordagem quantitativa e a pesquisa de abordagem qualitativa apresentam vertentes bastante diferentes entre si e são frequentemente discutidas entre os estudiosos dos paradigmas interpretativista e positivista. Os pesquisadores positivistas, defensores da pesquisa de abordagem quantitativa, acreditam que os estudos devem ser feitos levando-se em consideração as generalizações, os números e

os experimentos, objetivando a exatidão dos fenômenos humanos. Nesse sentido, os saberes do homem apresentam características objetivas, imutáveis e definitivas. Nessa perspectiva, o objeto de estudo pode ser considerado a partir do que pode ser mensurável.

De acordo com Laville e Dionne (1999), é justamente essa concepção de objetividade que se contrapõe ao pensamento dos pesquisadores defensores da pesquisa de abordagem qualitativa. Na visão deles, levar em consideração somente o mensurável, conferindo-lhe um valor generalizador e estatístico, pode fazer com que a investigação se empobreça. Vários aspectos, contextos e comportamentos, na visão quantitativa, são ignorados para se construir quantificações e convenções estatísticas o que põe em risco valores importantes de um determinado problema ou fenômeno investigado. O homem em sociedade, objeto de estudo das ciências humanas, é um ser muito mais complexo do que qualquer fenômeno natural ou físico, necessitando, portanto, de uma abordagem diferenciada.

Incentivados pelo descontentamento com os resultados obtidos por meio das pesquisas guiadas exclusivamente pela abordagem quantitativa, estudiosos e investigadores da área educacional entenderam que os trabalhos investigativos no âmbito da educação não poderiam ser interpretados da mesma forma que os fatos naturais. As particularidades e complexidades dos fenômenos humanos fizeram com que a pesquisa de abordagem qualitativa proliferasse na área da educação.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ressaltam a importância da pesquisa de abordagem qualitativa no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. As pesquisas realizadas nesses contextos focavam somente o produto do aprendizado. Porém, com o avanço dos estudos e interesses de pesquisa, as investigações passaram a abordar o processo educacional em sua totalidade. Os fenômenos e particularidades passíveis de investigação ocorrem justamente durante o percurso do ensino e aprendizagem, e não no produto acabado.

Desse modo, de acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), o papel do professor de línguas estrangeiras passou a ser diferente. Para o paradigma qualitativo, o professor deixa de ser um mero sujeito passivo e passa a ser um ator, inserido no contexto de pesquisa. O docente exerce um papel fundamental, pois é visto como um produtor, imerso no ambiente de pesquisa e investigador de sua própria prática.

Por isso, o investigador necessita ter sensibilidade apurada na escolha da natureza metodológica de sua investigação, atendendo às necessidades e peculiaridades de seu objeto de estudo. É o problema de pesquisa que norteará o pesquisador na escolha do procedimento mais seguro para o seu estudo, seja a abordagem quantitativa ou qualitativa. Afinal de contas, os recursos metodológicos do estudo devem estar a serviço do objetivo final, visando ao alcance de resultados fidedignos.

4.3 A pesquisa de cunho etnográfico

Como nossa investigação objetiva investigar e analisar a rotina dos participantes por meio da observação presencial do pesquisador, optou-se pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Segundo os preceitos teóricos de Malinowski (1978), a presença do investigador no contexto de pesquisa é fundamental para o estudo de cunho etnográfico. O convívio do pesquisador com os participantes da investigação dinamiza e facilita a compreensão e interpretação dos fatos e fenômenos analisados. Assim, a pesquisa assume um caráter mais naturalístico, os participantes são observados em sua manifestação natural.

A etnografia na sala de aula tem um caráter descritivo. O pesquisador insere-se no meio do contexto investigado, aproximando-se das situações rotineiras, dos participantes, dos locais e dos eventos. A vivência da rotina dos atores possibilita um contato direto com os fenômenos analisados. A esse respeito, Moita Lopes (1996, p. 88) discorre que:

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante [...]

Nesse sentido, a etnografia procura interpretar e analisar os fenômenos e as ações que ocorrem em determinados contextos. Segundo André (2008), essas ações podem ser expressas por meio da própria linguagem ou, indiretamente, por meio de condutas e atitudes. Por isso, é importante que o pesquisador esteja diretamente envolvido na coleta dos dados para poder compreender e interpretar o que está

acontecendo no ambiente de pesquisa e o que as ações dos participantes significam para eles. As experiências e vivências no contexto investigado têm um valor importante na pesquisa etnográfica.

Para Malinowski (1978), o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente de investigação faz com que ele fique cada vez mais sensibilizado com os fatos e ações expressos pelos participantes. A observação e a reflexão continuadas habilitam o pesquisador a compreender e interpretar os eventos observados de forma mais apropriada.

O período de observação, segundo André (2008), pode variar de algumas semanas até vários meses ou anos. Isso dependerá dos objetivos propostos pelo pesquisador, além de sua disponibilidade de tempo, aceitação no meio investigado e experiência em trabalhos dessa natureza.

Além de observar, o investigador também busca interagir com os atores da pesquisa. As entrevistas e questionários são bastante comuns nesse tipo de pesquisa. Esses instrumentos objetivam esclarecer e aprofundar as questões relacionadas às inquietações que movem o estudo. Por isso, na pesquisa etnográfica, ambos os instrumentos de coleta de dados e a pergunta norteadora da investigação podem ser revisitados durante o seu percurso. André (2008, p. 30) aborda essa questão ao dizer que:

Para isso faz uso de um trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados, e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Sendo assim, acredita-se que a abordagem qualitativa de cunho etnográfico seja a tipologia de pesquisa mais apropriada para o nosso estudo. A flexibilidade e o perfil desse tipo de pesquisa atendem aos interesses e necessidades dessa investigação.

4.4 Metodologia da pesquisa

Com base nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, serão explicitados neste item o contexto da investigação, os participantes da pesquisa bem como os procedimentos e instrumentos adotados no nosso estudo.

4.4.1 O contexto da investigação

A pesquisa apresenta como cenário de investigação duas escolas da rede estadual de ensino no interior do estado de São Paulo. Uma das escolas fica localizada na zona rural, dentro de uma base militar da Aeronáutica. Apesar de estar inserida dentro de uma base militar, não é uma escola militar. No entanto, como se localiza no interior de uma vila militar, onde várias crianças vivem com suas famílias, além de discentes oriundos da cidade, há vários alunos filhos de militares. Por isso, a maior parte dos discentes é bem disciplinada. A escola conta com 15 salas de aulas divididas entre ensino fundamental e ensino médio. Além disso, possui 38 funcionários e 505 alunos.

A outra instituição de ensino também apresenta algumas peculiaridades. Ela está localizada na zona urbana de um município também do estado de São Paulo com pouco mais de quatro mil habitantes. Por isso, não é uma instituição de grande porte, comportando poucos alunos. É a única escola da rede estadual localizada na cidade. Há outra na cidade, porém pertence à rede municipal de ensino e não oferece o ensino médio. Ela tem aproximadamente 400 discentes matriculados no ensino fundamental e médio. Ela possui 48 funcionários e 15 salas de aula.

As duas escolas disponibilizam aos professores alguns recursos didático-pedagógicos como dicionários, vídeo, televisão e laboratório de informática.

4.4.2 Os atores

Nesta seção, serão apresentados os perfis dos diferentes participantes deste estudo: as duas professoras das escolas investigadas e o pesquisador.

4.4.2.1 As professoras colaboradoras

A professora colaboradora Ana²⁴ é graduada em Letras com habilitação dupla em português e inglês por uma universidade particular. Ela não tem curso de pós-graduação, porque afirma que há vinte e cinco anos não havia muito incentivo e muitas oportunidades para se fazer especialização ou cursos de mestrado e doutorado.

²⁴ Nome fictício da professora colaboradora A.

A docente é professora efetiva de língua inglesa e portuguesa no ensino médio e fundamental há vinte e quatro anos na escola onde foram observadas as aulas. Iniciou suas atividades de docência ministrando aulas de português, porém completava sua carga horária com aulas de inglês desde o início de sua carreira. É concursada efetivamente como professora de inglês há quinze anos.

Além desse cargo, a docente também ocupa outro cargo de professora de língua portuguesa e inglesa em outra escola da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Nessa escola, a professora ministra aulas de ambas as disciplinas no ensino fundamental e médio, inclusive aulas de português na EJA.

A professora colaboradora Jane²⁵ é graduada em Letras com habilitação dupla em português e inglês por uma universidade particular há doze anos. Possui pós-graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia.

A docente atua como professora efetiva de língua portuguesa da rede estadual de ensino do estado de São Paulo há dez anos. Ocupa o cargo de professora efetiva de língua inglesa na rede estadual somente há dois anos. Ministra aulas de inglês na escola observada há muito pouco tempo, pois veio transferida de outra cidade do estado de São Paulo. As aulas de língua inglesa são ministradas somente no ensino médio, e as aulas de língua portuguesa são ministradas no ensino fundamental.

4.4.2.2 O pesquisador

O pesquisador é graduado em Letras há onze anos, e optou por habilitar-se em inglês e literaturas de língua inglesa. Atuou como professor em instituto de idiomas por 15 anos, e atualmente é professor efetivo da carreira de Magistério Superior da Aeronáutica há 05 anos. Atuou como professor em nível universitário no Curso de Letras de uma universidade pública federal durante 03 anos, ao mesmo tempo em que era discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – Curso de Mestrado em Linguística, na mesma instituição federal.

O pesquisador atuou como participante da presente investigação na condição de observador direto da rotina dos participantes. Como mencionado anteriormente, uma das características da pesquisa de cunho etnográfico é a presença do pesquisador no

²⁵ Nome fictício da professora colaboradora B.

próprio contexto de investigação, o que proporciona maior propriedade e veracidade aos fatos e fenômenos observados.

4.4.3 Instrumentos

A questão de pesquisa e os objetivos que nortearam este estudo, ou seja, a reflexão e a respectiva investigação sobre as concepções teórico-metodológicas do fazer docente de professores de línguas estrangeiras do ensino médio da rede pública de ensino de São Paulo nas aulas de leitura em inglês, foram primordiais na escolha dos instrumentos de coleta de dados do presente trabalho. Os instrumentos de pesquisa, de acordo com Erickson (1984), são as ferramentas que proporcionam o convívio e a observação da realidade da rotina dos participantes.

Além disso, são os instrumentos de pesquisa que viabilizam a triangulação dos dados. A coleta dos dados feita com o uso de pelo menos dois instrumentos de pesquisa proporciona maior acuidade à pesquisa. Segundo Van Lier (1988), a triangulação faz com que os dados sejam confrontados e comparados, combinando registros coletados com a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa.

Para que a descrição dos registros coletados durante a pesquisa de cunho etnográfico seja validada com propriedade, um dos instrumentos frequentemente utilizado é a gravação em áudio ou em vídeo. Nunan (1994) descreve o uso desse recurso como importante para a preservação dos dados coletados. O autor comenta, ainda, que a seleção dos instrumentos apropriados para a investigação dependerá dos objetivos almejados pelo pesquisador, tendo em vista a pergunta norteadora do estudo.

Os instrumentos utilizados para essa investigação foram: uma entrevista semiestruturada, o registro das aulas observadas em um diário de campo.

4.4.3.1 Entrevistas

Antes do início da entrevista semiestruturada, foi apresentado às duas professoras colaboradoras um termo de consentimento livre e esclarecido (vide Apêndice A). Neste documento, ambas foram informadas sobre os objetivos da

pesquisa, a contribuição para a pesquisa em ensino de leitura, os instrumentos utilizados, o tempo de duração e a preservação do anonimato.

A entrevista semiestruturada (vide Apêndice B) foi inicialmente composta de vinte e uma perguntas a respeito do tempo de carreira docente, local de trabalho, formação inicial e continuada, abordagem de ensino utilizada na escola, livro didático adotado, forma de abordagem do livro didático, gosto pela leitura, facilidade na leitura de textos em língua inglesa, conceitos de leitura, modo de ensinar leitura e passos adotados nesse processo, modo de avaliação do entendimento da leitura de textos em língua inglesa pelos discentes, concepções sobre as estratégias de leitura e satisfação do modo de ensino de leitura. É importante destacar que, na medida do necessário, outros questionamentos foram feitos no decorrer da entrevista, conforme interesse e necessidade do pesquisador.

A entrevista semiestruturada (vide Apêndices C e D) foi previamente agendada e gravada em áudio e posteriormente transcrita para possibilitar a análise dos dados obtidos. Os registros coletados a partir da entrevista respondida pelas duas professoras colaboradoras são parte importante do *corpus* de nossa investigação, uma vez que é nesse momento que ambas as professoras se manifestam a respeito das abordagens e métodos por elas utilizados em sala de aula. Além disso, elas descrevem como entendem o processo de leitura no ensino e aprendizagem da língua inglesa, foco de nossa análise. A entrevista, também, proporcionou dados referentes à formação das duas professoras, informação relevante para o entendimento do “fazer” de ambas.

4.4.3.2 Diário de campo

Foram feitos registros das aulas observadas das duas professoras. É importante destacar que não foram utilizadas todas as notas de campo feitas pelo pesquisador. A seleção das notas apropriadas para a análise do estudo foi feita com base nos objetivos propostos e principalmente na pergunta norteadora deste trabalho. No quadro a seguir, pode-se ter uma visão geral do período da coleta dos registros, assim como as séries observadas:

Quadro 2: Configuração do período de coleta dos registros

Professora Ana	Série	Dia	Professora Jane	Série	Dia
Aula 1	2 ^a	18/08/2014	Aula 1	3 ^a	03/11/2014
Aula 2	3 ^a	18/08/2014	Aula 2	1 ^a	03/11/2014
Aula 3	3 ^a	22/08/2014	Aula 3	2 ^a	06/11/2014
Aula 4	3 ^a	01/09/2014	Aula 4	2 ^a	06/11/2014
Aula 5	2 ^a	07/11/2014	Aula 5	2 ^a	13/11/2014

Fonte: elaboração própria

No próximo capítulo, apresentaremos alguns resultados referentes às concepções de leitura das professoras colaboradoras, que nos auxiliarão a entender, no capítulo 6, alguns aspectos da prática pedagógica observada.

5. O QUE REVELAM AS ENTREVISTAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE LEITURA

Serão apresentadas, neste capítulo, a análise e a discussão dos dados coletados por meio das entrevistas numa tentativa de compreender a forma pela qual as atividades de leitura durante as aulas de língua inglesa são conduzidas por duas professoras do ensino médio. Além disso, objetiva-se também analisar as concepções que essas professoras têm acerca das abordagens de ensino de línguas estrangeiras e de leitura em língua inglesa. Pretende-se, ainda, observar como as concepções teórico-metodológicas dessas professoras a respeito dos modelos de leitura fazem-se presentes em sua prática.

5.1 Concepções da professora Ana sobre o processo de leitura

O primeiro contato com a professora colaboradora Ana ocorreu no início do primeiro semestre de 2014, momento em que o pesquisador solicitou à direção da escola permissão para a realização da investigação, munido de toda a documentação exigida para tal. Nessa oportunidade, foi agendado o dia da realização da entrevista semiestruturada de acordo com a disponibilidade da professora Ana.

Antes do início da entrevista, a professora Ana assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (vide Apêndice A) que informava sobre os objetivos da pesquisa, a contribuição para o ensino da leitura em inglês como língua estrangeira, os instrumentos utilizados e o tempo de duração. Ficou também garantida a preservação do anonimato.

Neste item, serão analisados os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada da professora colaboradora Ana, gravada em áudio e transcrita na íntegra (vide Apêndice C). Serão apresentados os excertos da entrevista semiestruturada e das notas de campo em ordem numérica crescente. Além disso, a data e o tipo de instrumento serão inclusos em parênteses.

Os dados obtidos foram agrupados nas seguintes categorias de análise: a) formação inicial e continuada; b) abordagem/material didático; c) concepções de leitura; d) práticas de leitura.

5.1.1 Formação inicial e continuada de professores

A professora Ana iniciou a entrevista opinando sobre a formação inicial e continuada dos professores. Para ela, o problema maior está na base da educação, a formação inicial:

Excerto n° 1

P: Então, eu acho que há gente preparada (...) e acredito que hoje em dia, mesmo apesar de ter todas essas mudanças e tudo, eu acredito que os professores que estão chegando também não estão chegando preparados. Talvez...

E: A senhora vivencia isso na pele, né?

P: Talvez, eu acho que mais até despreparados.

E: Sim.

P: Eu não me lembro de quando eu comecei a dar aula, se eu era tão despreparada assim (risos!!!)?

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Conforme aponta a professora Ana, *os professores que estão chegando também não estão chegando preparados*²⁶, e esse despreparo pode ser considerado um dos fatores que tem contribuído para os insatisfatórios indicadores nacionais e internacionais de educação mencionados na introdução da presente investigação.

O depoimento da professora é mais um dentre vários que alegam que os cursos de licenciatura não estão preparando os docentes de forma apropriada para o exercício da docência. Guarnieri (2005, p.14) apresenta em sua pesquisa com professoras iniciantes a fala de algumas docentes afirmando que “tais cursos não as prepararam para atuar ao alegarem não possuir conhecimentos de natureza prática e isso as deixava inseguras para assumirem a sala de aula”. Bertoldo (2003) e Monteiro (2008), entre outros, destacam a importância de se vincular a teoria com a prática.

No excerto n° 2, Ana refere-se aos cursos de licenciatura, apontando o distanciamento entre a teoria e a prática durante a formação inicial do professor:

²⁶ Trechos das falas das professoras retomados para análise serão apresentados em itálico.

Excerto n° 2

E: A senhora acredita que a formação que a senhora recebeu durante a graduação foi suficiente para atuar como professora de inglês?

P: Não.

E: Por que não?

P: Acho que faltou muito. Primeiro que, antigamente era muito diferente, né, do que hoje.

E: A senhora tem licenciatura dupla?

P: Tenho.

E: Inglês, português.

P: Isso. Então, nós fomos orientados a trabalhar no método tradicional, né?

E: Sim.

P: Então, quando a gente saiu da escola, foi a mesma forma. E houve uma mudança muito grande. Houve uma mudança muito grande...

E: No decorrer dos anos?

P: É. Só que a gente não foi preparada para isso.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Conforme evidenciado no trecho acima, a professora Ana relata objetivamente que seu curso de licenciatura não foi suficiente para sua atuação como professora de língua inglesa. Segundo ela, os docentes de sua época foram *orientados a trabalhar no método tradicional*. A dificuldade encontrada pela professora também pode ser evidenciada na prática de vários outros docentes, inclusive nos dias atuais.

Outra crítica presente na sua fala é sobre a insuficiência da sua formação inicial baseada na abordagem tradicional. As abordagens mudaram, e a falta de cursos de atualização provocou esse desconhecimento.

Portanto, é necessário que haja cursos de atualização e orientações por parte do governo, a fim de evitar falas como a da professora Ana que diz que *não foi preparada para isso*. Quando o pesquisador indaga à professora Ana acerca da oferta de cursos de aperfeiçoamento pelo governo do estado de São Paulo, nota-se certo desconforto já que ela esboça um descontentamento com os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo governo do estado de São Paulo. Isso pode ser comprovado no trecho, a seguir:

Excerto n° 3

E: Bem! Minha primeira pergunta para senhora é: A senhora tem tido oportunidade de fazer cursos de aperfeiçoamento de inglês como língua estrangeira nos últimos tempos?

P: Não, o governo ofereceu no ano passado um curso, mas foi assim para todos os servidores públicos. Foi para servidor público, não foi só específico para professor de línguas estrangeiras.

E: Ah, tá!

P: Ele abriu para toda a rede.

E: Mas que tipo de aperfeiçoamento?

P: Não, mas não teve assim (...) foi um curso. Foi um cursinho, mas foi bem básico, né. Então, curso mesmo a gente não teve não. Nós tivemos algumas orientações técnicas lá na DE (Diretoria de Ensino). Pouquíssimas (...) assim, uma por ano.

E: Na DE, aqui no centro, mesmo?

P: É. Mas bem assim (...) direcionada mesmo para o caderno do aluno que nós trabalhamos.

E: Na utilização do material em sala de aula?

P: É (...) só material.

E: A senhora consegue se lembrar da última vez em que teve oportunidade de fazer um curso de aperfeiçoamento de língua inglesa como língua estrangeira pelo estado?

P: É (...) foi essa OT (Orientação Técnica) nossa. Essa OT, né? Faz quase que um ano já.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Na sua fala, percebe-se que os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo governo são, em sua grande maioria, cursos em comum para todos os servidores, *mas foi assim para todos os servidores públicos*. Ao fazer o uso do adversativo *mas*, fica evidente o seu descontentamento com os cursos dessa natureza. Além disso, o uso do diminutivo em *foi um cursinho*, denota a insatisfação da professora com esses tipos de cursos.

Segundo a professora Ana, a Secretaria da Educação tem se restringido a oferecer orientações técnicas superficiais para o uso do caderno do aluno e do professor, *É (...) só material*. É evidente que há uma dissonância entre essa prática e o proposto na nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Um dos documentos que norteiam essa nova proposta, as Orientações para a Gestão do Currículo, “reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores” (SÃO PAULO, 2008, p. 9). Orientações técnicas superficiais, certamente, não são suficientes para suprir as necessidades dos docentes imersos nessa nova proposta. Como todo currículo novo, é necessário que haja momentos de discussão para que as incertezas e desafios sejam compartilhados e problematizados entre os docentes, profissionais diretamente envolvidos com essa nova proposta.

Por isso, é necessário que haja uma conscientização, por parte dos responsáveis pela gestão da educação, no sentido de continuar a oferecer cursos de atualização para se evitarem depoimentos como *a gente não foi preparada para isso*.

As necessidades e objetivos do ensino já não são mais os mesmos que há 20 anos, portanto oportunidades de discussão e reflexão são primordiais para que a formação continuada dos professores em exercício seja constante. Os problemas e as angústias precisam ser compartilhados, mas não em forma de simples orientações técnicas, como as descritas no Excerto nº3, para o uso de materiais.

5.1.2 Abordagem e material didático

Além da falta da oferta de cursos de aperfeiçoamento, a professora colaboradora também problematiza o material didático:

Excerto nº 4

P: É (...) então, o livro didático é essa apostila que é utilizada... É (...) a gente tem um livro que (...) ele serve de apoio.

E: Ah, um outro livro.

P: É. Mas, a gente quase não usa por causa do tempo.

E: Sim.

P: Porque essa apostila tem que ser dada, né? É em cima dela que a gente trabalha. E, o livro é o apoio. Só que, são duas aulas por semana.

E: Entendi.

P: Então (...) mais prova, mais os trabalhos.

E: É muito pouco tempo para poder...

P: É muito pouco tempo, os textos são longos.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Este depoimento é uma indicação de uma prática mais tradicionalista. Isso contradiz as orientações da nova proposta. Se há a oferta de um livro de apoio por parte da secretaria do estado, esse deve, de alguma forma, ser utilizado em sala de aula. Segundo a professora Ana, *É muito pouco tempo para poder* se trabalhar com o livro de apoio. Essa prática controladora é característica de um ensino que não preza a formação pluridimensional e multifacetada incentivada pela nova proposta. Dessa forma, os aprendizes não têm oportunidade de trabalhar com uma diversidade de textos que

proporciona uma formação adequada para lidar com os diversos segmentos do mundo contemporâneo. Em relatos informais, Ana afirma que utiliza o livro de apoio somente em situações de avaliações, nas quais os alunos não têm oportunidade de se expressarem de uma forma coletiva e participativa.

Ainda no quesito material didático, a professora Ana demonstra seu descontentamento com o caderno do aluno ao relatar que os textos são muito longos e pouco atrativos, conforme nota-se no Excerto nº 5:

P: Não são muito atrativos. Para eles não são muito atrativos. Eles não gostam. Se fossem, talvez, textos menores, né, mais curtos porque a atenção deles é bem curta. O que você pega de atenção dos alunos durante cinquenta minutos, você fala assim cinquenta minutos, né, dez minutos é o que você tem de atenção deles.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Por diversas vezes, a professora Ana problematiza o caderno do aluno reiterando que, além de muito longos, os textos constantes do caderno não apresentam um *layout* muito atrativo para os alunos. Como forma de amenizar isso, ela procura diversificar as atividades moldando o material didático conforme suas necessidades. A esse respeito Gimeno Sacristán (2000) observa que, embora o currículo seja apresentado aos professores, não há garantia de que ele seja seguido à risca. A docente busca amenizar os problemas do material didático ao moldá-lo de acordo com sua realidade de ensino. Ela afirma que o texto longo e entediante do caderno do aluno foi realizado em forma de *trabalho*. De acordo com a professora Ana, *os alunos não reclamaram nada, foi numa boa*.

No que se refere à abordagem ou método utilizado pela escola onde a docente trabalha, ela afirma que segue o currículo, como pode ser visualizado, abaixo:

Excerto nº 6

E: Ah, tá. Bem, é (...) qual é a abordagem ou o método que é utilizado na escola em que a senhora está estudando, em que a senhora está ensinando, desculpa? Existe um método, ou uma abordagem específica que é direcionada para as aulas de língua inglesa?

P: É (...) nós seguimos o currículo, né?

E: Sim, e tem alguma especificidade a respeito disso no currículo? Assim (...) abordagem comunicativa, abordagem estrutural, abor (...) entendeu?

P: É (...) eles seguem, assim, umas situações de aprendizagem, né? Dentro dessas situações de aprendizagem (...) então, ali a gente tem a parte de leitura, o texto, né, então vem aquela (...) toda aquela interpretação de texto. E depois nós temos um *homework*, né, que chama ali, que são os exercícios. Aí entra a gramática.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Ao ser questionada pelo pesquisador a respeito da abordagem ou método utilizado pela escola, a professora Ana demonstra não compreender muito bem a pergunta. Portanto, o pesquisador utiliza de recursos terminológicos para tentar esclarecer o objetivo da indagação ao especificar as abordagens, *Assim (...) abordagem comunicativa, abordagem estrutural, abor (...)*.

Mesmo assim, a professora ainda não parece ter tanta familiaridade com os termos técnicos utilizados na descrição das abordagens. Porém, de acordo com sua explicação, nota-se que as atividades em sala de aula são trabalhadas a partir de *situações de aprendizagem*, características da abordagem comunicativa.

Segundo Canale (1983), as situações de aprendizagem são preceitos da abordagem comunicativa. Elas compreendem situações reais de aprendizagem em que o aluno tem a oportunidade de vivenciar ocasiões rotineiramente comuns que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Porém, uma abordagem mais tradicionalista também está presente em sua prática. O saber e o fazer, princípios básicos das orientações de ênfase estruturalista e comunicativa respectivamente, parecem andar juntos no exercício de sua docência. Momentos isolados de aprendizagem de gramática são evidenciados em sua fala ao dizer que *Aí entra a gramática*.

Novamente, a prática da professora Ana não está em sintonia com a nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). A proposta transcende o saber e o fazer descritos anteriormente, incentivando a promoção do conhecimento de si e do outro na tentativa de formar cidadãos prontos para lidar com o mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o caderno do aluno, chamado de “cartilha” pela professora colaboradora, também não parece estar em harmonia com a nova proposta. Isso pode ser esclarecido no trecho, a seguir:

Excerto n° 7

E: A senhora tinha falado para mim, na semana passada, a respeito das apostilas, do livro didático. A senhora gosta do atual livro didático que está sendo utilizado, ou não?

P: Da apostila?

E: É.

P: Ah, eu não gosto muito, não. E eu acho que os alunos também não gostam muito.

E: Por quê?

P: Porque os textos são muito longos, né? Às vezes, assim, assuntos que eles não se interessam.

E: Assuntos que não têm nada a ver com o cotidiano deles?

P: É (...) eles não (...) e mesmo que não seja do cotidiano... porque às vezes você pega um texto, né, mesmo nesse livro aqui, que eles se interessam mais. Então, não sei se é porque o livro também atrai por causa das figuras...

E: Entendi. Não tem muitas figuras no outro?

P: É não tem. Você chegou a ver?

E: É eu dei uma folheada, sim.

P: Esse aqui ainda tem um pouquinho, que e da...

E: Então os textos acabam não tendo muito a ver com a realidade dos...

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Observa-se, no Excerto n° 7, assim como retrata Motta (2008) em seus estudos a respeito do uso do material didático em aulas de língua inglesa, que o caderno do aluno parece não atender às necessidades e aos interesses dos maiores envolvidos em seu uso, os discentes e os docentes. Ao afirmar *Ah, eu não gosto muito, não. E eu acho que os alunos também não gostam muito*, fica evidente o descontentamento da professora Ana e de seus alunos com o novo material didático elaborado para dar conta dos objetivos da nova proposta.

De acordo com a docente, os textos abordados no caderno do aluno além de muito longos, apresentam assuntos pelos quais os alunos *não se interessam*. Ainda em relação ao material adotado pelas escolas do estado de São Paulo, a professora colaboradora problematiza de forma direta dizendo que *Então os textos acabam não tendo muito a ver com a realidade dos* alunos. Além disso, ela também informa que os textos, embora apresentem formatos diferentes no decorrer do caderno do aluno, todos tratam da mesma temática o ano todo.

Segundo relatos da professora Ana, essa queixa é recorrente por parte dos professores e dos alunos do ensino médio do estado de São Paulo. Portanto, é necessário

que haja momentos de troca de experiências entre esse público. A motivação está diretamente ligada ao processo de leitura. Segundo Damásio (1986), um leitor motivado e engajado é primordial para que a leitura possa ser bem sucedida.

Numa tentativa de amenizar essa problemática, a professora Ana busca proporcionar momentos de trabalhos em duplas, os quais, segundo ela, amenizam o descontentamento e a desconcentração dos discentes, já que eles se ajudam com as dificuldades encontradas, especialmente em relação aos vocábulos desconhecidos. A adaptação às adversidades e a pluralidade das atividades trabalhadas em sala de aula contribuem para o aprendizado do aluno (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

5.1.3 Concepções de leitura

A professora Ana relata seu gosto pela leitura no trecho, abaixo:

Excerto nº 8

P: É (...) eu não sei, mas, assim, até que eu leio, sabe? Eu não consigo chegar em casa e não ler.

E: Entendi.

P: Então, eu, eu chego em casa tarde, eu chego onze, onze e pouco, sabe? Tomo banho, arrumo todas as coisas. Eu deito, mas eu tenho que ler. É a minha briga com meu marido, porque eu deito, e eu quero um livro para ler (risos!!!). E ele fica bravo, porque aí o sono vem. Porque eu já chego muito agitada, né?

E: Entendi. É (...) a senhora é uma exceção, porque a grande maioria dos brasileiros não tem esse hábito da lei...

P: Não tem hábito, né?

E: O europeu tem bastante...

P: Tem. Tem, e eu falo que em casa eu tenho, eu criei leitores, né, porque eu tenho (...) os meus dois mais velhos...

E: Eles também são...

P: Amam, amam ler.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Na contramão dos resultados apresentados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, apresentados na introdução da presente investigação, Ana tem o hábito da leitura enraizado em seu próprio lar, *mas eu tenho que ler*. Além dela, seus filhos também têm o hábito da leitura, *eu criei leitores*. O reflexo disso pode ser evidenciado em sua prática, o que vai ser analisado na próxima seção deste trabalho.

O gosto pela leitura na língua inglesa também é explicitado pela docente no trecho, a seguir:

Excerto n° 9

E: (risos!!!) É (...) eu estou passando isso em casa com o meu. Bem, uma pergunta a respeito da língua inglesa. A senhora tem facilidade de ler textos na língua inglesa (...) de uma forma geral?

P: Na leitura, tenho. Na leitura, até que eu tenho.

E: Por que a senhora diz NA LEITURA? É (...) a senhora já ia falar, qual é a dificuldade maior?

P: A minha dificuldade é a pronúncia, né? A pronúncia, a gente não (...) a fluência, né?

E: Entendi.

P: Essa é a dificuldade.

E: E a senhora sente isso nos colegas também, de uma forma geral?

P: Sinto. Sinto nos professores novos que vêm substituir. Aliás, eles nem dão aula, né?

E: Sim.

P: Eles procuram...

E: São os eventuais?

P: É. Deixar o aluno, ali, se virar, né?

E: Entendi.

P: Ou então, algum exercício que ele já tem uma resposta, ali, eles não precisam ficar falando, nem nada. E eles têm mais dificuldade ainda na tradução, né? Saber o que está escrito ali.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Observa-se que o gosto pela leitura de textos em língua inglesa também é similar à leitura de textos na língua portuguesa. A professora Ana retrata isso ao afirmar que na *leitura* de textos em língua inglesa tem facilidade. Ademais, tal fato também é confirmado logo após a entrevista semiestruturada, quando a professora retira de seu armário vários livros pessoais redigidos na língua inglesa.

Porém, no Excerto n° 9, observa-se um problema bastante recorrente entre os professores de língua inglesa. Ana afirma que *A minha dificuldade é a pronúncia, né?* Em seguida, atribui o mesmo problema aos colegas de trabalho ao recorrer ao uso da expressão *a gente* em *A pronúncia, a gente não (...) a fluência, né?*

A esse respeito, Almeida Filho (1993) apresentou resultados de pesquisa que indicavam que a maior barreira do professor de língua inglesa era o próprio idioma. Muitos docentes, em especial nas escolas públicas, não apresentam domínio suficiente da língua, principalmente da habilidade oral. Esse fato pôde ser comprovado pelo

pesquisador durante a observação das aulas das duas professoras. Ambas se utilizam, na maior parte do tempo, da língua portuguesa durante as atividades em sala de aula. Isso não ocorreu simplesmente por falta do domínio da língua inglesa por parte das professoras colaboradoras, mas também pela dificuldade dos alunos de uma forma geral.

Outro problema evidenciado no trecho acima foi em relação aos professores eventuais. A grande maioria não tem o mínimo de domínio da língua inglesa, e isso também ocorre com as outras disciplinas. Por isso, limitam-se a exercícios ou atividades que não os colocam em situações difíceis. Gimeno Sacristán (2000) já tratava dessa problemática ao apontar a intolerância à ambiguidade²⁷. Chaves (2006) também retrata essa problemática em seus estudos investigativos. Segundo a autora, esse é um fator que leva o professor a preferir tarefas/atividades que contemplem o seu universo de domínio.

Vale destacar que essa postura também existe entre professores regularmente concursados. Há docentes que adotam esse procedimento constantemente, facilitando assim seu exercício da docência e prejudicando o efetivo aprendizado dos alunos. Muitos preferem exercícios mecânicos e controladores para que não haja margem para possíveis situações inéditas ou situações de improvisação que podem causar insegurança por parte do docente.

Tais atitudes vão, novamente, na contramão da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Esse tipo de postura, por parte do docente, não contribui para a formação crítica e emancipadora do cidadão. Para que isso ocorra, é necessário que haja situações reais de incertezas, desafios e dificuldades, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno. O mundo que nos rodeia está repleto de incertezas e improvisações. Portanto, não se pode covardemente esconder a árdua realidade aos discentes. Veenman (1984) aponta que os docentes necessitam estar preparados para lidar com as inúmeras variáveis existentes no exercício da profissão docente.

Tendo Ana expressado seu gosto pela leitura, o pesquisador prossegue a entrevista, solicitando-lhe que defina o significado de leitura, apresentado no excerto nº 10:

²⁷ Situações em que o docente não tem o domínio completo da classe, por exemplo, em exercícios que oferecem oportunidades para os alunos se expressar livremente.

Excerto nº 10

E: Bem, de uma forma geral, para a senhora, o que significa leitura? O que é ler para a senhora?

P: O que é ler?

E: Isso.

P: Para mim, é você ler e saber o que você está lendo.

E: Sim.

P: Né? Não só o simples ato de ler, né, mas é o ler e entender o que você está lendo.

E: A senhora acredita que a leitura é uma atividade social, por exemplo?

P: É (...).

E: Uma atividade que...

P: Você sem a leitura, você não consegue. É o que eu falo para os meus alunos, vocês não têm um vocabulário, um bom vocabulário, como que vocês vão conversar, como que vocês vão procurar um emprego?

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Percebe-se na fala da professora Ana que sua concepção de leitura associa-se ao conhecimento linguístico. Para ela, *ler é saber o que você está lendo*.

Segundo Paiva (2005), o conhecimento linguístico envolve o domínio da estrutura da língua, ou seja, o conhecimento da parte gramatical. Além disso, ainda de acordo com Paiva (2005), o conhecimento linguístico também envolve o domínio dos itens lexicais que compõe uma determinada língua.

A professora Ana ainda associa o conhecimento linguístico de uma língua, especialmente ao domínio do léxico, à habilidade da fala, *vocês não têm um vocabulário, um bom vocabulário, como que vocês vão conversar*. Ela também associa o domínio do conhecimento lexical à possibilidade de entrar no mercado de trabalho, *como que vocês vão procurar um emprego*.

5.1.4 Práticas de leitura

O conceito de leitura abordado pela professora Ana faz-se presente em sua prática por diversas vezes. Várias são as oportunidades em que ela trabalha a tradução em sala de aula. Todos os textos trabalhados durante as aulas são traduzidos sistematicamente pelos discentes.

Assim como aponta Bomfim (2006) em sua investigação acerca da tradução de textos em língua inglesa, acredita-se que a adoção desse método da gramática e tradução, pelos docentes, talvez advenha de sua formação como aprendiz de língua inglesa.

O uso da tradução não é um procedimento recriminado pela nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Porém, a tradução, nessa perspectiva, deve ser um incentivo para que o aluno possa escrever sua própria versão de um texto lido, por exemplo, demonstrando assim sua capacidade de expressão de uma forma independente. O discente é estimulado a escrever a tradução utilizando suas próprias palavras, sem a necessidade de um controle sistêmico como aponta Leffa (1988).

Ainda, no que se refere ao Excerto nº 10, Ana destaca a importância do conhecimento lexical para a entrada no mercado de trabalho. Tal fato é realmente importante para o jovem na busca por um emprego. Porém, como destaca a nova proposta, o ensino não pode se limitar às “antigas perspectivas reducionistas” (SÃO PAULO, 2008, p. 44). O ensino deve ir muito além da preparação para o mercado de trabalho e para a universidade.

Nesse sentido, a formação explicitada na nova proposta propõe a constituição de cidadãos acima de tudo. Cidadãos conscientes de sua responsabilidade no mundo e prontos para fazer exercer seus direitos e deveres.

Ainda no tocante à leitura, a professora Ana é incentivada a especificar os passos ou procedimentos utilizados na realização da leitura dos textos em sala de aula. Além do conhecimento linguístico, evidencia-se, no Excerto nº 11, que sua prática também aborda outros elementos característicos de uma visão mais sofisticada e atrelada às necessidades dos aprendizes.

Excerto nº 11

E: Como é que a senhora trata, de uma forma geral, o ensino da leitura em sala de aula? (...) A senhora adota alguns passos na abordagem dos textos?

P: É. A gente, geralmente, nós conversamos um pouco antes, né? Eu falo um pouco antes do começo, lá pelo título, né? O que eles acham que, sobre o que o texto está falando.

E: É a ativação do conhecimento prévio, né?

P: É. E aí, o ensino médio é meio difícil de conversar (risos!!!).

E: Sim. A senhora tinha falado.

P: Então, a gente vai falando, depois eu peço para eles dentro do... ah, vamos ver lá o primeiro parágrafo. Quais as palavras que vocês conhecem? Depois, eu pergunto para eles, tem alguma palavra lá que vocês acham que seja parecida com o português, com as palavras em português, né?

E: Cognatos, né?

P: É. Os cognatos. Vamos ver se elas são (...) realmente têm o mesmo significado. E a gente vai fazendo esse trabalho primeiro. Depois, aí eu falo, olha a gente vai ler o texto e eu vou ajudar vocês na tradução porque eles não conseguem, né?

E: Sim.

P: Então, a gente faz uma leitura do texto para eles saberem do que se trata o texto. E aí, eles partem para os exercícios que vêm na apostila que sempre têm perguntas ali, e informações, né, retiradas do texto.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

De acordo com os estudos de Braatz (2012) e Guedes (2012) que destacam o uso das estratégias metacognitivas durante a leitura de textos em língua inglesa, verifica-se, no trecho acima, que a professora Ana tem conhecimento de algumas estratégias de leitura. Para Kern (2000), Leffa (1996) e Kato (1999), as dimensões metacognitivas representam as estratégias de leitura. Segundo os autores, elas são ferramentas importantes no processo da leitura. É nesse momento que o leitor faz uso de certos recursos, de forma consciente, para poder auxiliar nas dificuldades e obstáculos encontrados durante o percurso da leitura.

Ao mencionar os aspectos abordados durante as atividades de leitura, a professora Ana demonstra que faz uso do conhecimento prévio dos discentes antes de entrar propriamente dito no texto. Ela pede para que os alunos observem o título e digam *O que eles acham que, sobre o que o texto está falando*.

Essa atividade de pré-leitura, segundo Munhoz (2000), é de grande valia na abordagem de um texto, pois ajuda o aluno a inferir e predizer o assunto do mesmo. A antecipação da temática da leitura contribui e incentiva o leitor a refletir sobre o conteúdo do texto antes mesmo de lê-lo.

Ainda a esse respeito, Kern (2000) aponta que a ativação do conhecimento prévio pode contribuir para com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. O leitor pode ser levado a pensar de certa forma antes e durante a leitura de um texto. Após a leitura, é possível que ele reflita e interprete seu conhecimento prévio de um modo diferente, atribuindo novos valores e significados a ele. Esse é, na verdade, um dos

grandes objetivos da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Por meio da ativação do conhecimento prévio, Ana também utiliza atributos do texto que contribuem para a formação de um leitor consciente. A análise do título dos textos é um dos recursos utilizados pelo leitor na compreensão e interpretação, *Eu falo um pouco antes do começo, lá pelo título, né?* Souza (2005) destaca que as marcas tipográficas dos textos como títulos, gravuras, gráficos, ilustrações, charges e outros, são elementos importantes utilizados pelo autor no decorrer do mesmo.

Além da ativação do conhecimento prévio e das pistas tipográficas, evidencia-se que a professora Ana também recorre ao uso de cognatos, *tem alguma palavra lá que vocês acham que seja parecida com o português*. Os cognatos, conforme destaca Paiva (2005), são palavras bastante parecidas com a língua portuguesa, tanto na forma escrita quanto na forma falada, e podem contribuir enormemente para a compreensão do texto.

Porém, como já observado, Ana revela algumas concepções tradicionais na abordagem dos textos em sala de aula. Ela informa aos alunos “*eu vou ajudar vocês na tradução*”. Percebe-se que há uma necessidade constante, por parte da docente participante, de traduzir os textos trabalhados em sala de aula, e isso será evidenciado durante a análise de sua prática.

Essa necessidade de trabalhar a tradução de textos durante as aulas de língua inglesa parece advir de sua formação inicial. Ana explicita no Excerto nº 12, abaixo, que *nós fomos orientados a trabalhar no método tradicional*.

Excerto nº 12

E: A senhora tem licenciatura dupla?

P: Tenho.

E: Inglês, português.

P: Isso. Então, nós fomos orientados a trabalhar no método tradicional, né?

E: Sim.

P: Então, quando a gente saiu da escola, foi a mesma forma. E houve uma mudança muito grande. Houve uma mudança muito grande...

E: No decorrer dos anos?

P: É. Só que a gente não foi preparada para isso.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

5.2 Concepções da professora colaboradora Jane sobre o processo de leitura

Analisaremos, a seguir, a entrevista semiestruturada da professora Jane gravada em áudio e transcrita na íntegra (vide Apêndice D). A sua fala revela algumas de suas concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura em língua inglesa. Além disso, aspectos importantes, como a abordagem adotada por ela em sala de aula e a sua própria prática docente, também estão presentes em sua fala.

5.2.1 Formação inicial e continuada de professores

Do mesmo modo que a professora Ana, a professora Jane, embora formada mais recentemente, também afirma não ter tido uma formação sólida durante sua graduação. De acordo com ela, sua formação inicial não ofereceu subsídios suficientes para uma prática docente eficaz. Isso pode ser evidenciado no seguinte excerto:

Excerto nº 13

E: Sim. Ah, que bom. (...) A formação que você recebeu na graduação foi suficiente para atuar como professora de inglês?

P: Não.

E: No começo, você já falou, né?

P: Não. É (...) gramática. Eu acho assim. Eu acho que as faculdades, elas não. Não sei agora, mas quando eu me formei, a gente tinha necessidade de (...) de como trabalhar em sala de aula, como trabalhar o conteúdo, como passar o conteúdo. Lógico que a gente tem que aprender, e tudo, mas eu acho que poderiam ter disciplinas que ajudassem. Porque a gente sai cru.

E: Quais disciplinas, assim, especificamente?

P: Português, inglês, né? Como trabalhar, né, como que a gente pode (...) dar aulas é (...) diversificadas com o que a gente...

E: Didática do ensino?

P: Isso.

E: Ah, durante o seu curso de graduação, você não teve?

P: Teve. Mas, não (...) nada que...

E: Não abordou...

P: Não. O que a gente pôde fazer para (...) na época, a gente reclamava, eu e minhas colegas, né? A gente tinha que apresentar para o professor. Mas, quais os instrumentos? O que pode nos ajudar? Ele falava (...) procura na biblioteca.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

No excerto logo acima, fica claro o problema da formação de professor de línguas estrangeiras. A docente afirma que durante sua graduação tinha necessidade de aprender *como trabalhar em sala de aula*. Paiva (2006) problematiza essa questão ao destacar que, além das disciplinas obrigatórias num curso de Licenciatura, outras disciplinas que tratam especificamente da formação do futuro docente são praticamente inexistentes nos cursos de Letras. Monteiro (2011, p.18) aborda também a questão do preconceito em relação às disciplinas pedagógicas “e a própria inserção da disciplina Prática de Ensino no Departamento de Educação, separada dos profissionais que ministravam Língua Inglesa”.

Assim como problematizam Bertoldo (2003) e Monteiro (2008), grande parte dos cursos de graduação priorizam em sua grade curricular disciplinas teóricas e não dão a devida importância à prática. A professora Jane contextualiza esse problema ao dizer que sua formação inicial proporcionou ensinamentos gramaticais suficientes para sua atuação como docente. Porém, segundo ela, *a gente tinha necessidade de (...) de como trabalhar em sala de aula, como trabalhar o conteúdo, como passar o conteúdo*.

Observa-se, no relato da docente, que há uma lacuna enorme em sua formação inicial. Segundo ela, *a gente sai cru* da graduação. Disciplinas fundamentais como a Prática de Ensino e a Didática de Ensino são relegadas a um segundo plano. Essa deficiência parece ser cada vez mais comum na fala de professores em formação. Infelizmente, ainda há cursos de licenciatura em Letras de natureza fortemente teórica e que não priorizam a formação de professores, não se preocupando com o oferecimento de oportunidades de relacionar a teoria com a prática desde o princípio da formação inicial.

Fica evidente, no depoimento da professora Jane, que há uma falta de orientação de alguns professores universitários em formar os futuros docentes do nosso país. Nota-se, em sua fala, que, quando os docentes universitários são questionados ou confrontados, a solução é enviar os alunos à *biblioteca*.

Essa problemática é destacada por Paiva (2006) e Silva (2013). Segundo os autores, muitas vezes, os professores universitários ficam de mãos atadas. Como a própria legislação e o MEC autorizam a abertura de cursos de dupla licenciatura feitos em um curto período de três anos, a formação dos futuros professores de LE fica comprometida. O desenvolvimento da didática e da competência comunicativa do professor são tarefas praticamente impossíveis nesse curto espaço de tempo. Nem o

português nem o inglês são trabalhados da maneira devida para se formar docentes competentes.

Esse tipo de atitude e posicionamento influencia o futuro docente. As experiências de aprendizado e vivências em sala de aula durante o período de formação inicial influenciarão a prática do futuro profissional. Almeida Filho (1993) contribui para essa discussão ao apresentar o conceito de competência implícita do professor.

Felizmente, no caso da professora Jane, as experiências negativas por ela vividas durante seu processo de formação inicial não prejudicaram tanto sua prática, o que será evidenciado na análise de suas aulas.

Diferentemente da professora Ana, a professora Jane fez dois cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, um em Gestão Escolar e outro em Psicopedagogia, conforme informação, a seguir:

Excerto nº 14

- E: E, você teve oportunidade de fazer pós-graduação?
 P: Sim. Eu fiz uma em Gestão Escolar, um ano e meio. E, Psicopedagogia.
 E: Logo depois de se formar?
 P: Não, não. Foi bem depois. Faz uns três anos (...) que eu corri atrás para fazer.
 E: Você tem tido oportunidade de fazer cursos de aperfeiçoamento de ensino de inglês como língua estrangeira?
 P: Não. Pelo estado? Pelo estado, não vi nenhuma assim (...)
 E: Nenhuma oferta de cursos?
 P: Até teve ofertas, mas (...) não me chamaram a atenção. Corri atrás, assim, de cursos de línguas, né, escolas, CNA, Wizard.
 E: Por sua conta, né?
 P: Por minha conta, né. Fiz alguns cursos.
 E: Alguns cursos?
 P: Fiz cursos de inglês, mas não dei continuidade.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

De acordo com a docente, há certa insatisfação com os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo governo do estado de São Paulo. A respeito desses cursos, Jane diz que *Até teve ofertas, mas (...) não me chamaram a atenção*. Nota-se que as duas professoras colaboradoras esboçam desmotivação e falta de interesse em fazer os cursos oferecidos pelo governo. Segundo relatos informais de ambas, há ofertas de cursos. No entanto, são cursos generalizados, destinados a todos os docentes das escolas

públicas do estado de São Paulo. Os cursos ofertados especificamente para os professores de inglês são dados em forma de orientações técnicas superficiais que não contribuem muito para a prática efetiva.

Segundo relatos da professora Jane, pode-se notar que ela sente necessidade de enfatizar que a formação continuada dela se deve ao próprio interesse e esforço, e não por oportunidades criadas pelo governo. Isso pode ser constatado, quando ela diz *Faz uns três anos (...) que eu corri atrás para fazer*.

Em sintonia com o exposto logo acima, Jane ainda afirma que, também por interesse e com recursos próprios, procurou se aprimorar na língua inglesa na tentativa de preencher as lacunas e dificuldades encontradas na formação inicial. Ela frequentou cursos livres de idiomas como pode ser evidenciado em *Corri atrás, assim, de cursos de línguas, né, escolas, CNA, Wizard*.

Paiva (2006) também aponta a dificuldade dos professores de língua inglesa em relação à competência comunicativa. A matéria prima necessária para o exercício pleno da profissão, a fluência da língua inglesa, nem sempre é dominada pelos professores. Por isso, na tentativa de contornar essa dificuldade, muitos deles procuram cursos de especialização buscando preencher a lacuna existente na graduação. Porém, de acordo com a autora, “esses cursos, que proliferam no nosso país, tratam geralmente da competência teórica e aplicada, pois possuem um forte foco em linguística aplicada” (PAIVA, 2006, p. 74).

5.2.2 Abordagem e material didático

Ao ser questionada em relação à abordagem utilizada para ministrar as aulas de inglês, a professora Jane atribui essa responsabilidade ao caderno do aluno, distribuído aos discentes, e ao caderno do professor.

Excerto nº 15

E: Me diga, qual é a abordagem ou o método que é utilizado na escola para ministrar as aulas de língua inglesa? Tem alguma imposição, ou...
P: Não. Nós, todas as disciplinas receberam um caderninho, o caderno do aluno e o caderno do professor que te dá uma direção do que a gente deve trabalhar, né. Então, a gente tem que seguir. É o currículo. É isso que a gente tem que trabalhar com os alunos em todas as

disciplinas. E, lógico que a partir daí, a gente trabalha com textos, com outras atividades que são relacionadas com o caderninho, né. Porque o caderninho, ele não vem muita coisa. Então, a gente tem que aprofundar mais, por exemplo, a gramática. Ele vem explicando muito pouco. Então, eu explico, né, coloco na lousa. Explico tudo antes para depois entrar no caderninho.

E: Ah, entendi. Então, você tem a liberdade de adotar um método ou abordagem durante as suas aulas?

P: Sim.

E: Não tem uma imposição?

P: Não. Mas, eu tenho que seguir o caderninho.

E: Sim.

P: Né? Eu tenho que seguir o que está ali. Mas, posso acrescentar textos e atividades de acordo com o que está ali.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

No trecho acima, percebe-se a importância que Jane atribui ao material didático ao relatar que *o caderno do aluno e o caderno do professor que te dá uma direção do que a gente deve trabalhar, né?* Segundo ela, o caderno do aluno e o caderno do professor são os requisitos que *a gente tem que seguir. É o currículo*. Portanto, nota-se que para Jane a abordagem de ensino está diretamente correlacionada ao material didático.

A esse respeito, Gimeno Sacristán (2000) aponta que o material didático representa o currículo apresentado ao professor. De acordo com o autor, esse currículo oferece uma orientação para que o professor possa guiar o seu ensino de maneira a contemplar os objetivos e propósitos almejados. Portanto, não necessita ser estanque e único, podendo ser flexível de acordo com as necessidades e realidades dos discentes e docentes.

A professora Jane concretiza isso em sua fala. Segundo ela, *a partir daí, a gente trabalha com textos, com outras atividades que são relacionadas com o caderninho, né?* Essa fala revela a preocupação da professora em oferecer aos alunos atividades extras que contemplem e complementem o conteúdo abordado pelo material didático oferecido pelo governo do estado de São Paulo.

Essa prática adotada pela professora Jane também é descrita por Gimeno Sacristán (2000). O autor destaca que o currículo apresentado ao professor pode sofrer algumas modificações, dependendo das condições de ensino e do entendimento do docente em relação às atividades propostas no material didático. Esse é, na verdade, o currículo moldado pelo professor. Essa relação entre o currículo apresentado ao

professor e o currículo moldado pelo professor pode ser destacada quando Jane diz *Eu tenho que seguir o que está ali. Mas, posso acrescentar textos e atividades de acordo com o que está ali.*

No entanto, a professora Jane se contradiz em relação à liberdade que tem de adotar uma certa abordagem ou outra durante suas aulas. Essa contradição pode ser evidenciada quando ela diz *Não. Mas, eu tenho que seguir o caderninho.* De acordo com ela, não há uma imposição ou obrigação na abordagem adotada durante as aulas, mas o caderno do aluno *tem que ser trabalhado.*

Essa preocupação em seguir o caderno do aluno também fica clara na fala da professora Ana. Segundo relatos informais de ambas as professoras colaboradoras, as orientações técnicas providas pelo governo do estado de São Paulo orientam os docentes a seguir a risca o caderno do aluno e o caderno do professor.

O depoimento, a seguir, da professora Jane ratifica essa prática.

Excerto nº 16

E: Padronizou?

P: Padronizou. Então todas as escolas (...) se o aluno mudar, por exemplo, segundo ou terceiro bimestre, de professor, e ele estiver seguindo o caderninho (...)

E: Entendi.

P: Ele vai chegar no terceiro bimestre e vai ter aquele caderninho que todas as escolas têm, e que o professor deveria estar seguindo, né.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

Observa-se que, de certa forma, o caderno do aluno veio contribuir com o ensino público do estado de São Paulo no sentido de uniformização do conteúdo a ser seguido. Mesmo o aluno mudando de professor ou de escola, *Ele vai chegar no terceiro bimestre e vai ter aquele caderninho que todas as escolas têm, e que o professor deveria estar seguindo, né?*

Nesse sentido, a nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) prioriza a adoção de um material único para todas as escolas do estado de São Paulo com o intuito de se evitar o que acontecia no passado. Essa problemática fica evidente no excerto nº 17, a seguir:

Excerto nº 17

E: Você gosta do livro adotado, do caderno do aluno e do livro a parte?

P: Gosto. Acho que têm assuntos interessantes. Fora essa questão que é muito repetitivo, acho que é muito interessante. Veio, na verdade, para dar uma direção, né? Realmente, não tinha uma direção, né? Nós fazíamos o planejamento em cima de livros, e cada escola era de um jeito. Agora (/) (/)

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

A professora Jane considera positivo o oferecimento de um material padronizado no sentido de oferecer uma direção comum. Segundo ela, antes da adoção do caderno do aluno e do caderno do professor embasados na nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), não havia uma padronização do material didático adotado pelas escolas públicas do estado de São Paulo. A professora Jane pontua que *Realmente, não tinha uma direção, né? Nós fazíamos o planejamento em cima de livros, e cada escola era de um jeito.*

Dessa forma, observa-se que o currículo apresentado aos professores, conforme destacado por Gimeno Sacristán (2000), contribui para o ensino público do estado de São Paulo. A professora Jane corrobora esse apontamento, ao afirmar que o caderno do aluno *Veio, na verdade, para dar uma direção, né?*

Entretanto, assim como a professora Ana, a professora Jane também faz algumas críticas em relação ao caderno do aluno. Segundo ela, conforme pode ser evidenciado no trecho logo acima, a temática dos textos é muito repetitiva, e os alunos acabam ficando entediados.

Na tentativa de amenizar essa problemática, ambas utilizam o livro de apoio que apresenta textos um pouco diferenciados e saem da rotina da leitura apresentada no caderno do aluno. Há, também, outros recursos utilizados pela professora Jane na busca de prender a atenção dos discentes. Esses recursos serão apresentados e discutidos posteriormente na análise da prática dessa professora.

No que se refere especificamente à abordagem de ensinar da professora Jane, percebe-se que, assim como a professora Ana, há uma tendência da docente em adotar uma postura mais conservadora e tradicional. Isso pode ser constatado no trecho, a seguir:

Excerto nº 18

P: Não. Nós, todas as disciplinas receberam um caderninho, o caderno do aluno e o caderno do professor que te dá uma direção do que a gente deve trabalhar, né. Então, a gente tem que seguir. É o currículo. É isso que a gente tem que trabalhar com os alunos em todas as disciplinas. E, lógico que a partir daí, a gente trabalha com textos, com outras atividades que são relacionadas com o caderninho, né. Porque o caderninho, ele não vem muita coisa. Então, a gente tem que aprofundar mais, por exemplo, a gramática. Ele vem explicando muito pouco. Então, eu explico, né, coloco na lousa. Explico tudo antes para depois entrar no caderninho.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

Ao abordar questões relacionadas ao material didático, a professora Jane esboça sua preocupação em priorizar aspectos estruturais da língua quando afirma que *a gente tem que aprofundar mais, por exemplo, a gramática*. Sua fala mostra, como evidencia Luckhurst (2005) em sua investigação, que os docentes, de uma forma geral, sentem a necessidade de aprofundar o conhecimento das regras estruturais da língua durante suas aulas. Fica evidente que, para a docente, o material didático não aborda a gramática de modo a contemplar suas preocupações e objetivos. Por isso, ela vê a necessidade de complementar o conteúdo gramatical explicando as estruturas e regras na lousa, antes mesmo de entrar no caderno do aluno.

Além disso, segundo ela, esse foco nos aspectos estruturais da língua também advém de sua formação inicial. A professora Jane relata que, durante seus estudos no ensino fundamental, ensino médio e até mesmo no ensino superior, vivenciou situações de ensino conservadoras e tradicionalistas. De acordo com ela, suas próprias experiências de aprendizagem parecem contribuir para que essa prática seja perpetuada. O que ocorre com a professora Jane está de acordo com Tardif (2010) que apontou a influência dos saberes originados da formação anterior à específica para o magistério.

A esse respeito, Almeida Filho (1993) destaca que a competência implícita de um professor origina-se de suas vivências como aprendiz. Nesse sentido, a abordagem de ensinar da professora Jane e suas concepções de linguagem podem ter-se originado de situações por ela vividas durante seu percurso de formação escolar.

Apesar de a professora Jane adotar essa postura mais conservadora em sua fala, fica evidente que essa visão tradicionalista não está presente em vários momentos de sua prática. Embora ela demonstre preocupação em abordar questões estruturais da

língua inglesa, ela também oferece aos alunos uma formação crítica e emancipadora, o que será evidenciado na análise de sua prática.

5.2.3 Concepções de leitura

Da mesma forma que a professora Ana, a professora Jane afirma gostar de ler textos na língua portuguesa e inglesa de uma maneira geral. No entanto, assim como vários professores, queixa-se de que, embora goste muito de ler, não tem muito tempo disponível. Tal fato se confirma no trecho a seguir:

Excerto nº 19

E: Bem, uma pergunta. Em geral, você gosta de ler, não só especificamente na língua inglesa, mas na língua portuguesa também?
 P: Gosto. Não tenho muito tempo. (risos!!!)
 E: Qual é a sua carga horária aqui? É de quantas horas?
 P: Vinte e seis aulas.
 E: Vinte e seis aulas?
 P: É. Tudo picado.
 E: Entendi.
 P: (risos!!!) Fico manhã, tarde e noite. (risos!!!)
 E: É bastante cansativo!

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

Como a professora Jane assumiu suas aulas em caráter emergencial no meio do primeiro semestre de 2014, seus horários de aulas eram divididos em aulas intercaladas nos três períodos. Por isso, afirma que sua rotina diária é *bastante cansativa*, e em razão dos horários intercalados, não há muito tempo para se dedicar à leitura.

Além do número excessivo de alunos por sala de aula, falta de recursos didático-pedagógicos, diminuição da carga horária das línguas estrangeiras e o investimento limitado em programas de formação inicial e continuada de docentes, Avelar (2004) destaca a jornada cansativa dos professores de uma forma geral.

No caso da professora Jane, há o problema de atribuição de aulas em horários nada convenientes. No entanto, assim como a professora Ana, vários professores de língua inglesa e de outras disciplinas assumem vários cargos em escolas diferentes na

tentativa de “garantir seu próprio bem-estar e de sua família” (O’CONNELL, 2008, p. 108).

Ainda no que tange o gosto pela leitura em língua inglesa, a professora Jane apresenta uma visão bastante contemporânea e responsável. Conforme pode ser evidenciado no trecho a seguir, a docente afirma que *o inglês, a gente tem que estar sempre estudando, sempre lendo, sempre aprimorando, né?*

Excerto n° 20

E: Agora, em relação à língua inglesa. Você acredita que tem facilidade em ler textos na língua inglesa?

P: (...) Acredito que sim. Eu acho que o inglês, a gente tem que estar sempre estudando, sempre lendo, sempre aprimorando, né. Agora, dando aula de inglês, eu sou obrigada a tá procurando. Quando eu tenho que dar aula, eu já gosto de ir bem preparada para as perguntas, porque eles querem saber o que tudo significa.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

Esse posicionamento da professora em relação à leitura em língua inglesa demonstra seu interesse em continuar aperfeiçoando seu conhecimento, especialmente o linguístico, adquirido, segundo ela, principalmente por meio da prática da leitura. Ademais, sua fala também evidencia seu comprometimento com o ensino ao dizer que *Agora, dando aula de inglês, eu sou obrigada a tá procurando.*

O depoimento da professora Jane vai ao encontro dos princípios da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). É esse tipo de ensino e de compromisso que contribui para a formação cidadã e emancipadora do indivíduo, objetivo primordial da orientação de letramentos múltiplos, teorizada por Kern (2000).

Esses momentos de exercício pleno da cidadania serão evidenciados na análise de sua prática, mais adiante.

5.2.4 Práticas de leitura

Antes mesmo de serem feitas perguntas à professora Jane acerca das especificidades da sua prática da leitura em sala de aula, ela já adiantou possuir bastante

conhecimento acerca dos procedimentos adotados no ensino da leitura. Esse fato pode ser evidenciado no seguinte trecho:

Excerto nº 21

P: Eles não têm (...) eles têm preguiça de procurar, de se interessar. Eu falo para eles, vamos pegar o primeiro parágrafo. O que vocês acham, das palavrinhas que vocês conhecem, o que vocês acham que está falando aí? Eles falam, assim ó, eu não sei nada de inglês, eu não gosto. Eles têm preguiça de olhar. Algumas palavras eles sabem, dá para entender.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

Em seu relato, observa-se que há uma queixa da professora Jane em relação ao interesse dos alunos durante a leitura de textos em língua inglesa. Segundo ela, *eles têm preguiça de procurar, de se interessar*. Esse descontentamento, de acordo com a professora, parece ser o mesmo entre os docentes das outras disciplinas, também.

Como forma de amenizar a falta de interesse e motivação dos discentes, a docente procura utilizar as estratégias de leitura durante a abordagem de um texto.

Uma das estratégias utilizadas pela docente é o uso do conhecimento prévio, que constitui uma das estratégias de leitura descritas com base em Paiva (2005). Antes de dar início à leitura do texto, a professora Jane solicita aos alunos que localizem as palavras já conhecidas. Segundo ela, *Algumas palavras eles sabem, dá para entender*. Nesse sentido, o conhecimento linguístico já acumulado pode ser um facilitador na leitura de textos em língua inglesa.

O uso do conhecimento linguístico e algumas outras estratégias de leitura também podem ser observados no excerto, abaixo:

Excerto nº 22

P: Quando eu levo um texto para sala, primeiro eu, eles vão dar uma olhada no texto, ou eu coloco o título e pergunto para eles o que é que seria. A gente começa a leitura. Eu tento tirar deles...

E: É o conhecimento prévio?

P: É, é o conhecimento prévio.

E: Ótimo!

P: E depois eu introduzo a leitura. E depois a gente faz os comentários, né? O que eles entenderam do texto. Ou a gente vai

fazendo por partes. Ou eu faço a leitura, ou eles fazem. Cada um faz a leitura. E, depois a gente faz o comentário. Primeiro, eu tento tirar deles, né, o conhecimento prévio.

E: Entendi. É, analisando o título, né?

P: É, o gênero, tudo. É.

E: Entendi. Ótimo. Você trabalha essa questão de gênero textual também?

P: Sim, sim, trabalho.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

A professora Jane procura, mais uma vez, resgatar o conhecimento prévio dos alunos antes de dar início propriamente à leitura do texto. De acordo com ela, *eles vão dar uma olhada no texto, ou eu coloco o título e pergunto para eles o que é que seria*. O uso do conhecimento prévio, como destacam Kern (2000), Munhoz (2000) e Solé (1998), é um dos elementos que pode colaborar na ativação do interesse dos alunos pela leitura de textos em língua estrangeira.

A ativação do conhecimento prévio, segundo esses autores, também auxilia na análise dos elementos tipográficos que compõem o texto. A análise do título, do subtítulo, das gravuras, dos gráficos e o próprio *layout* do texto são recursos que podem contribuir para o entendimento e compreensão do texto.

Além da ativação do conhecimento prévio e do uso das pistas tipográficas, ela também encoraja os discentes a expressarem a ideia central do texto. Logo após a leitura, alguns comentários são feitos e os alunos são incentivados a dizer *O que eles entenderam do texto*.

Munhoz (2000) destaca que o uso de *skimming* é mais um dos recursos que os docentes têm para checar o entendimento global da leitura de um texto. Segundo a autora, o uso desse recurso contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreensão geral do aluno durante a leitura de textos diversos.

O depoimento da professora Jane também demonstra que sua prática vai ao encontro da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). O *gênero textual* é um dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A nova proposta, embasada nos preceitos teóricos de Kern (2000), incentiva a ampliação e diversificação dos textos trabalhados em sala de aula. O autor sugere o uso

e a análise de diversos gêneros textuais, sejam eles escritos ou falados, relacionados com a realidade dos alunos.

Nessa perspectiva, nota-se, ainda, que a professora Jane adota uma conduta bastante condizente com os propósitos estabelecidos pela nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Isso fica claro no trecho a seguir:

Excerto nº 23

E: E, como é quê? As respostas que eles dão têm que ser padronizadas de acordo com o ...

P: Não. De acordo com o caderno? Não. Vai de acordo, né, se tiver de acordo com as respostas, eu aceito.

E: Sim.

P: Mas, tem todas as respostas no caderno do professor.

E: Mas, não tem que seguir a risca. Se a resposta fizer sentido?

P: É. Se tiver de acordo, eu aceito.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

Ao ser indagada acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora Jane adota a postura necessária para proporcionar um ensino crítico que contemple os objetivos da orientação de letramentos múltiplos, base da nova proposta. Ao contrário do professor dogmático e assertivo, ela diz aceitar as respostas e opiniões dos discentes, sendo elas pertinentes com o texto trabalhado em sala de aula. De acordo com ela, *Se tiver de acordo, eu aceito*.

Assim, observa-se em seu depoimento que, durante suas aulas, há espaço para que o aluno possa se expressar utilizando suas próprias palavras. Esse é um dos recursos destacados por Kern (2000), e utilizado pela professora Jane em diversos momentos, conforme será evidenciado em sua prática.

A tradução também é utilizada durante as aulas da professora Jane. No entanto, os momentos de tradução durante as atividades de leitura acontecem de forma diferenciada, já que ela demonstra ter uma visão mais contemporânea e sofisticada dessa técnica. Pode-se observar isso no trecho, a seguir:

Excerto n° 24

E: Mas, em relação a sua leitura fora da sala de aula, uma leitura prazerosa, de um livro de (...) de um livro de língua inglesa, qualquer tipo de leitura? Aí, você não sente a necessidade de ficar procurando, né?

P: Não. Não...

E: Palavra por palavra?

P: A gente vai por aquilo que (...) a gente entende aquilo que não tem necessidade de ficar procurando. Mas, eu acho que para dar aula, é preciso.

E: Ah, com certeza, para se preparar, né?

P: É. Porque eles vão, geralmente, são aquelas palavras que...

E: Que a gente não sabe, que são as palavras que eles vão perguntar.

P: É. Eu entendi ali, né, pelo contexto. O que está falando no texto, mas eles vão (...) ainda eles têm aquela coisa de traduzir palavra por palavra.

E: Entendi.

P: Então, eu estou tentando tirar isso deles, mas (...)

E: E, é um método que a gente (...) acaba que a gente, no passado, foi (...) ensinado dessa forma...

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 03/09/14)

No trecho acima, é possível notar que os alunos ainda sentem a necessidade de traduzir todas as palavras do texto. De acordo com a professora, *eles vão (...) ainda eles têm aquela coisa de traduzir palavra por palavra*. Essa necessidade acaba sendo natural já que grande parte dos alunos tem muito pouco conhecimento linguístico da língua inglesa, segundo relatos da própria docente.

Entretanto, assim como orienta a nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), a professora Jane procura incentivar os alunos a adotarem uma postura diferente em relação à tradução dos textos. Conforme se observa no trecho acima, ela está *tentando tirar isso deles, mas (...)*.

Mais uma vez, pode-se notar que a docente busca adotar uma postura diferenciada em relação ao ensino de leitura. Momentos específicos da conduta da professora Jane durante os momentos de tradução, como os retratados por Faria (2006) em seus estudos investigativos, serão abordados em sua análise mais adiante.

No capítulo 6, serão analisadas as aulas das professoras Ana e Jane, tendo como base os registros das anotações de campo (vide Apêndice E e F).

6. AS PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

As práticas de leitura elencadas neste capítulo referem-se ao desenvolvimento das atividades ou tarefas desenvolvidas pelas professoras durante suas aulas de língua inglesa.

Em seguida, apresentar-se-á a análise das notas de campo (vide Apêndice E) feitas pelo pesquisador durante a observação das aulas das duas professoras colaboradoras. Serão analisados, mais especificamente, os momentos de leitura durante as aulas, pois esse é o foco de nossa investigação.

Serão apresentados os excertos das notas de campo em ordem numérica crescente, continuando a numeração estabelecida nos excertos da entrevista semiestruturada. Além disso, a data e o tipo de instrumento serão inclusos entre parênteses.

As aulas observadas são da primeira, segunda e terceira série do ensino médio. A única língua estrangeira ensinada nas duas escolas é a língua inglesa. As aulas de inglês são ministradas uma vez por semana, em dois períodos de cinquenta minutos. O livro texto adotado pelas duas escolas é o mesmo, a apostila oferecida como material de apoio ao currículo do estado de São Paulo. Além da apostila, as duas professoras afirmam fazer uso de textos retirados de livros didáticos de diferentes editoras.

6.1 Análise da prática da professora Ana

As aulas observadas da professora Ana são do segundo e terceiro anos do ensino médio. O número de alunos varia entre 15 e 28 por sala. Todas as salas têm alunos de ambos os sexos e variam entre as faixas etárias de 15 a 18 anos. O ambiente das aulas parece ser bem amigável e pacífico, na maioria das vezes, já que a docente exerce a função há vários anos nessa mesma escola. Observa-se que vários discentes apresentam laços afetivos com a professora.

A primeira aula observada pelo pesquisador foi bastante atípica, já que os discentes não portavam o material didático necessário:

Excerto nº 25

Ao adentrar a sala de aula, fui informado pela professora que os alunos ainda não haviam recebido o volume dois do caderno do aluno. Disse, ainda, que talvez chegasse em meados do próximo mês (Setembro).

(Trecho da Aula 1, 18/08/14)

Gimeno Sacristán (2000) já havia apontado a necessidade de o professor encontrar alternativas para lidar com os imprevistos da prática pedagógica, na situação relatada, o atraso na chegada do material didático. A aula observada foi no final do mês de agosto de 2014, e, segundo a professora Ana, *os alunos ainda não haviam recebido o volume dois do caderno do aluno*. Ainda, de acordo com ela, o volume dois do caderno do aluno *talvez chegasse em meados do próximo mês*.

Esse atraso na chegada dos livros às escolas certamente evidencia o descaso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para com a educação. Esse problema também foi relatado informalmente pela professora Jane.

Como a orientação da própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é de seguir à risca o caderno do aluno, a professora Ana não vê outra alternativa a não ser redigir o conteúdo na lousa. Segundo ela, na falta do material didático, todo o conteúdo do caderno do aluno é passado sistematicamente na lousa:

Cena 1

P- Copiem o texto e o exercício no caderno. Em seguida, darei as orientações:

(A professora copia o texto na lousa e os alunos reclamam).

Quadro 3: Trecho para leitura

1. Look at these characters from famous films and match them with the stereotypes. Have you ever thought about that?

a) Speedy Gonzales (Looney tunes, animated cartoon).

b) Jar Jar Binks (Star wars – Phantom menace, 1999; Attack of the clones, 2002; Revenge of the Sith, 2005).

c) Grand Vizier Jafar (Aladdin, 1992).

() Arabs (Strong accent and skin color).

() Jamaicans (appearance and accent).

() Mexicans (appearance – wearing a huge sombrero; attitudes – stealing cheese; accent).

2. Read the dialogues below and discuss in groups what kind of prejudice they reveal. What is your opinion about them?

Scene 1:

Daughter: Maybe I can go to college and take some courses.

Father: Why do you want to leave your family?

Daughter: I'm not leaving you! You told me you want me to do something with my life!!

Father: Yes!! Of course!! So get married! Make some babies! You are getting old!!

Scene 2:

Father: I told you it is a mistake to educate a woman! But nobody listens to me in this house! Now she introduced us to her boyfriend and he is not Greek!! Not Greek!! He can't speak Greek either!! Oh, my God!!

Scene 3:

Brother: Can I play dolls with you, girls?

Sister: No! You don't have a Barbie doll. Boys don't play with dolls! Go play ball!

Father: You're a boy, Mark. Stop playing with dolls. We have already talked about that!

Fonte: SÃO PAULO. SEE: **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Inglesa: Caderno do Aluno: Ensino Médio – vol. 2.** São Paulo. 2014. p.10.

Logo depois de finalizada a escrita da atividade, a docente dá as orientações aos alunos. Diz que, no primeiro exercício, eles necessitam ligar os personagens aos seus estereótipos, sem entrar em detalhes. Já no segundo exercício, ela solicita que os discentes façam a tradução dos diálogos, utilizando os dicionários oferecidos pela

escola. É possível observar que esses se encontram em péssimas condições, alguns sem capa e outros amassados. Além disso, não há número de dicionários disponíveis para todos os alunos, e os disponíveis estão amassados e mal conservados. Durante o decorrer da atividade, não há qualquer intervenção da professora. Os alunos fazem suas traduções individualmente. Ao término da atividade, os discentes levam seus cadernos até a professora para que possam ser vistos.

Apesar de os textos descritos na cena 1 abordarem assuntos polêmicos e controversos como a desigualdade entre os sexos e a questão do gênero, não há qualquer iniciativa, por parte da docente, de discutir o conteúdo do texto com os alunos. As atividades desenvolvidas pela professora nessa aula refletem procedimentos característicos de uma abordagem tradicional, centralizada na figura do professor na qual não há espaço para a voz dos alunos. Durante a atividade, observa-se a ausência de orientação individual aos alunos, atividade de ensino importante segundo Gimeno Sacristán (2000).

A atividade relatada é totalmente rejeitada pelos alunos, principalmente no que se refere à cópia do texto colocado no quadro. A grande maioria dos discentes reclama e, às vezes, é até hostil com a docente, prejudicando toda a prática da professora e, conseqüentemente, o próprio aprendizado do aluno. Além disso, a cópia do texto torna a atividade prolongada, comprometendo o andamento do conteúdo programático a ser cumprido.

A falta de material didático para os alunos é apenas um dos fatores que compromete a prática pedagógica, dificultando a aplicação adequada da nova proposta curricular de línguas estrangeiras do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Todo investimento, tempo, dedicação e empenho são prejudicados com essa prática de descaso para com a educação no nosso país (AVELAR, 2004).

Felizmente, esse quadro insatisfatório não se repete em todas as aulas e turmas observadas. Portanto, analisa-se, a partir de agora, os momentos de leitura nos quais o caderno do aluno encontra-se presente.

Observa-se que, no início de todas as aulas, a professora Ana segue a mesma rotina metodicamente. Inicia a aula fazendo a chamada e verificando se os alunos fazem a tarefa, vistando seus cadernos e atribuindo nota a eles, conforme trecho, a seguir:

Excerto nº 26

Ao adentrar a sala de aula, a professora é informada pelo professor anterior que alguns alunos ainda estão finalizando uma atividade de sua disciplina. Em seguida, ela entra na sala de aula, senta e começa a fazer a chamada. Enquanto isso, alguns alunos acabam de fazer os exercícios da aula anterior (Física). Feito isso, a professora pede para que os alunos tragam seus livros até ela para que possa vistar os exercícios de tarefa.

(Trecho da Aula 2, 18/08/14)

Essa forma rotineira de iniciar o trabalho com os alunos está de acordo com a necessidade de adoção de esquemas estratégicos, apontados por Gimeno Sacristán (2000), para dar conta da complexidade da prática pedagógica. Fazer a chamada, vistar a tarefa dos alunos e corrigir exercícios de forma conjunta são tarefas que fazem parte dos esquemas estratégicos adotados pelo professor. Os esquemas representam uma determinada ordem das ações recorrentes adotadas pelo docente. Eles representam uma prática que possibilita o docente atuar em seus contextos reais de ensino e são passíveis de sofrer alterações quando necessárias (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Esse esquema adotado pela professora Ana apresenta indícios de abordagens tradicionais, o que é confirmado pela própria docente em relatos informais, pois esse é um ritual já seguido desde a época em que ela frequentava a escola na condição de discente.

Suas ações estão de acordo com suas concepções de ensino e aprendizagem, relatadas na entrevista semiestruturada. Várias são as oportunidades nas quais a professora Ana reforça que parte de sua conduta vem das experiências e situações por ela vividas durante sua formação e durante sua vivência docente. Mais uma vez, a competência implícita da professora Ana pôde ser evidenciada em sua prática (ALMEIDA FILHO, 1993).

Esse é também o princípio do saber experiencial teorizado por Tardif (2010). Segundo o autor, o saber experiencial está relacionado com a identidade do professor, sua história profissional e sua experiência de vida. As situações de aprendizado e de docência vivenciadas pelo professor direcionam sua prática em sala de aula.

Um exemplo de prática conservadora e tradicionalista da professora, derivada de seu saber experiencial, é apresentado a seguir:

Excerto nº 27

Durante o decorrer da atividade, não há qualquer intervenção da professora. Os alunos fazem suas traduções individualmente. Ao término da atividade, os discentes levam seus cadernos até a professora para que possam ser vistos.

(Trecho da Aula 1, 18/08/14)

Durante a atividade desenvolvida nessa aula, nota-se que *não há qualquer intervenção da* professora. Não há atividade de orientação individual ou grupal nem de apoio durante a atividade, importantes atividades de ensino que devem estar presentes no trabalho do professor, segundo Gimeno Sacristán (2000).

Essa conduta, certamente, não atende aos propósitos da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). A proposta baseada em Kern (2000) defende justamente o oposto, isto é, que o docente participe ativamente da construção do aprendizado dos discentes, contribuindo para com a formação crítica e cidadã do aprendiz.

No excerto nº 28, evidencia-se novamente esse tipo de prática que não oferece espaço para que a voz dos alunos seja ouvida:

Excerto nº 28

Depois de conferir se os alunos haviam feito os exercícios, a professora inicia a correção da tarefa que trata de um texto a respeito da escolha das profissões. Inicialmente, ela traduz a primeira pergunta dizendo que a autora queria que os alunos sublinhassem as perguntas referentes aos primeiros e segundos passos que devem ser tomados antes da escolha de uma profissão. Alguns alunos dizem o que sublinharam traduzindo as informações contidas nas perguntas sublinhadas. Logo depois, a docente diz que a segunda pergunta trata de uma resposta pessoal, na qual os alunos devem dizer quais são os seus valores no trabalho. Nesse momento, não há oportunidade para que os alunos digam suas respostas. Na pergunta seguinte, a professora também traduz o que está sendo solicitado aos alunos dizendo que eles devem listar quais são as etapas mais importantes na escolha de uma profissão.

(Trecho da Aula 2, 18/08/14)

Durante o momento de correção da tarefa da aula anterior, a professora Ana parece não valorizar a participação dos alunos, já que sua forma de conduzir a atividade é bastante controladora. Ela inicia a correção traduzindo a primeira pergunta sem dar chances para que os alunos revelem a compreensão do que está sendo pedido. Ademais, os discentes não têm oportunidade de se expressar nas suas respostas.

Já na segunda pergunta referente à tarefa, sua prática contraria os princípios básicos das abordagens mais contemporâneas do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas abordagens preconizam a participação e atuação ativa do discente durante seu próprio processo de formação. Porém, durante a correção da atividade, na qual os alunos deveriam expressar suas opiniões abertamente a respeito do tópico discutido, *não há oportunidade para que os alunos apresentem suas respostas*.

Os momentos em que os discentes têm chance de se expressar de forma espontânea são poucos. Essas ocasiões fazem com que eles desenvolvam maior senso de capacidade de expressão e conseqüentemente exerçam sua cidadania. É por meio de situações como essa que a nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) é efetivamente colocada em ação.

Felizmente, algumas das práticas mais tradicionais observadas nas aulas da professora Ana apresentam menor frequência do que aquelas previstas nas abordagens mais contemporâneas como a da proposta curricular paulista (2008).

Na correção da tarefa, talvez ela não dê oportunidade para que os alunos se manifestem livremente, porque se refere a um assunto abordado anteriormente, ou talvez, porque esteja preocupada com o tempo. No entanto, conforme se evidencia no excerto nº 29, quando um novo tópico é apresentado, sua prática está muito mais em sintonia com a nova proposta.

Excerto nº 29

Diferentemente da correção da tarefa, a professora inicia a atividade incentivando os alunos a dizer o que entendem da primeira pergunta. Os alunos dizem que a pergunta indaga se você já esteve em uma universidade. A professora confirma a compreensão dos alunos ao destacar os vocábulos *you* e *university*. Ela diz “Isso, tem o *you* e tem o *university*”. A próxima pergunta é lida pela docente em voz alta e imediatamente traduzida. Em seguida, ela dá uma pausa esperando possíveis respostas, que são dadas por vários alunos.

(Trecho da Aula 2, 18/08/14)

Na apresentação do novo tópico, destacada no trecho acima, a professora Ana *inicia a atividade incentivando os alunos a dizer o que entendem da primeira pergunta*. Diferentemente da correção da tarefa, nas atividades textuais dessa aula, a docente procura fazer com que os alunos digam o que está sendo solicitado, dando a eles a oportunidade de trabalhar com a compreensão dos vocábulos presentes na pergunta.

Novamente, sua concepção de que a leitura está intimamente ligada ao conhecimento linguístico é confirmada em sua prática. Ela sente necessidade de confirmar a compreensão dos alunos destacando alguns vocábulos, *you* e *university*, mesmo tendo eles confirmado o entendimento da pergunta.

De acordo com sua afirmação no excerto nº 10, *ler é saber o que você está lendo*. Por isso, vários são os momentos em que certos vocábulos são destacados, já que para ela o conhecimento linguístico está intimamente ligado à leitura.

Apesar de vários discentes esboçarem entendimento dos vocábulos destacados ocasionalmente pela professora, outros demonstram dificuldades de compreensão reveladas por suas expressões faciais. Por isso, Ana procura trabalhar os vocábulos de formas diferentes na tentativa de sanar as dificuldades desses discentes.

Para ela, há dois tipos de alunos: aqueles que assimilam melhor o conteúdo trabalhado em sala por meio de atividades consideradas mais tradicionais, como em leituras de vocabulário controladas e meras repetições fonéticas, características do modelo behaviorista (SKINNER, 1974), e os que aprendem mais com atividades mais interativas em que a construção do significado do texto se dá por meio da elaboração de inferências e interpretações advindas de diversos contextos (KATO, 1999).

Essa concepção demonstra sua capacidade de sensibilização, adquirida no decorrer de seus anos de experiência de docência. Prabhu (1990) denomina essa prática de ir e vir de abordagens diferentes adotadas pelos docentes como o senso de plausibilidade. As forças que gravitam na prática do professor e que possibilitam direcionar sua abordagem de ensino são essenciais durante o exercício da docência.

Essa capacidade parece também ser influenciada pelo seu saber experiencial (TARDIF, 2010). As experiências vividas pelo docente durante seu exercício da profissão possibilitam que o mesmo exercite essa sensibilização, na tentativa de oferecer oportunidades para que os discentes possam assimilar o conteúdo da forma mais propícia ou adequada a eles.

Nesse sentido, os momentos da aula que valorizam o desenvolvimento da capacidade de posicionamento dos alunos ficam transparentes no trecho, a seguir:

Excerto nº 30

Durante as discussões, a professora proporciona vários momentos para que os alunos possam expressar suas opiniões e justificar suas escolhas por critérios mais importantes e menos importantes. Além disso, ela incentiva os alunos para que eles se posicionem em relação aos critérios mais controversos. A professora, da mesma forma, se posiciona em vários momentos da discussão ressaltando a importância das escolhas apropriadas e incentivando os alunos a tomarem decisões sábias e responsáveis, compartilhando experiências bem e mal sucedidas.

(Trecho da Aula 2, 18/08/14)

Percebe-se, no excerto acima, que a professora Ana busca proporcionar oportunidades e situações em que os aprendizes *possam expressar suas opiniões e justificar suas escolhas*. Ela dá voz aos alunos e oportunidades de se expressarem. Além de se manifestarem, os discentes são encorajados a justificarem suas respostas.

Essa prática está de acordo com o princípio da prática situada teorizada por Kern (2000). Segundo o autor, a leitura é um pretexto para o desenvolvimento da capacidade crítica do leitor. A leitura, nesse sentido, é como se fosse um plano, um projeto, um pano de fundo no qual os leitores são incentivados a se manifestar de forma espontânea acerca dos seus pensamentos e reflexões provenientes do texto. São esses os momentos nos quais os discentes compartilham suas experiências, seus valores e mostram suas atitudes.

Nesse sentido, a aula da professora Ana atende aos propósitos da nova proposta de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (2008), especialmente no nosso universo de pesquisa, o ensino médio. É nesse universo de ensino em que os discentes estão “mais maduros afetiva, cognitiva e metacognitivamente, devem ter a oportunidade de utilizar e aprofundar, em situações que propiciem o exercício da reflexão crítica, conhecimentos construídos anteriormente” (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

As atividades de leitura em sala de aula são coerentes com suas concepções sobre os procedimentos que devem ser adotados durante esse processo. Várias são as ocasiões em que ela estimula os alunos a monitorar a leitura por meio do domínio de

estratégias que regem o comportamento do leitor (DOTA, 1994; SOLÉ, 1998; KATO, 1999). Isso pode ser observado no trecho, abaixo:

Excerto nº 31

Nesse momento, ela mostra seu livro aos alunos e aponta para o texto perguntando qual é o gênero do mesmo. Antes que os alunos possam responder, ela pede para que eles observem as características do texto e seu *layout*. Imediatamente, alguns alunos, observando o formato do texto, dizem que se trata de um texto extraído de uma revista, fato que é confirmado pela professora. Além disso, a docente instiga os alunos a se pronunciarem a respeito do conteúdo do texto observando seu título.

(Trecho da Aula 2, 18/08/14)

Primeiramente, observa-se a adoção de procedimentos que instigam a participação efetiva dos alunos, pois *ela mostra seu livro aos alunos e aponta para o texto perguntando qual é o gênero do mesmo*. Esse tipo de prática faz com que os alunos não se dispersem e mantenham sua atenção na atividade em si. Além disso, orienta os alunos que estejam eventualmente distraídos.

A prática da professora Ana também evidencia que ela prioriza um dos focos da nova proposta de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (2008), os gêneros textuais. Além de apontar para o texto, ela pergunta aos alunos *qual é o gênero do mesmo*.

Um dos propósitos da nova proposta é justamente o trabalho, em sala de aula, com textos de diferentes gêneros. Kern (2000) preconiza a ampliação e variedade dos textos trabalhados em sala de aula. Segundo o autor, o estudo de gêneros textuais diversos amplia o espectro e a visão dos alunos, proporcionando uma variedade de situações e contextos sociais. É esse caráter multifacetado que promove o desenvolvimento de indivíduos capazes de se comunicar eficientemente em diferentes situações e em diferentes ambientes, utilizando o discurso linguístico apropriado em cenários específicos.

O trabalho com gêneros textuais diversos possibilita a estimulação das dimensões metacognitivas, propostas por Kern (2000). Para o reconhecimento do gênero textual trabalhado na aula 2, a professora Ana estimula os alunos a observarem o

layout do texto. A docente *pede para que eles observem as características do texto e seu layout*.

Como já destacado no excerto nº 31, a fala da professora Ana vai, novamente, ao encontro de sua prática. As estratégias de leitura são recursos frequentemente utilizados durante o exercício de sua docência. Essas, segundo Kern (2000), são ferramentas importantes no processo da leitura, pois são recursos utilizados pelo autor e pelo leitor na tentativa de direcionar seus objetivos e intenções.

A docente procura, além de analisar o *layout* do texto, encorajar os seus alunos *a se pronunciarem a respeito do conteúdo do texto observando seu título*. Observa-se que as pistas tipográficas também são trabalhadas pela professora Ana. Ela incentiva os discentes a predizer o conteúdo do texto trabalhado tendo em vista o título do mesmo. Essa prática contribui para o estímulo e a motivação do aluno na abordagem do texto (PAIVA, 2005).

Evidencia-se, no trecho abaixo, que, além das pistas tipográficas, a professora também trabalha a morfologia da língua inglesa por meio dos afixos.

Excerto nº 32

Durante a realização da leitura do texto, um aluno pergunta à professora o que significa o sufixo *ship* no final das palavras. Ela o informa que o sufixo é utilizado para se formar substantivos.

(Trecho da Aula 4, 01/09/14)

No excerto nº 32, observa-se que a professora tem conhecimento da formação dos afixos e compartilha esse conhecimento com seus alunos. Assim, por exemplo, ao ser questionada em relação ao uso do sufixo *ship*, a professora Ana informa ao aluno *que o sufixo é utilizado para se formar substantivos*.

Mesmo não tendo tido oportunidade de participar de cursos de atualização específicos na área de ensino de inglês, percebe-se na prática da professora uma preocupação com o desenvolvimento das estratégias de leitura previstas no modelo de leitura da nova proposta curricular. Foram observadas atividades nas quais os aprendizes são levados a encontrar informações específicas no texto (*scanning*), além de relacionar as palavras na língua inglesa que se parecem com as palavras na língua portuguesa, as cognatas.

O trabalho com os cognatos é uma estratégia bastante utilizada pela professora Ana:

Excerto nº 33

Depois de copiado o texto, a professora informa aos alunos que, antes de responder às perguntas, eles devem escrever a tradução do texto. Diz, ainda, que há algumas palavras já conhecidas por eles. Além disso, informa-os que também há palavras bastante parecidas com a língua portuguesa, os cognatos. Procura encorajar os alunos a procurarem somente as palavras desconhecidas no dicionário oferecidos pela escola.

(Trecho da Aula 5, 07/11/14)

Diferentemente de alguns momentos da prática tradicional da professora Ana, há várias oportunidades nas quais a docente envolve os alunos de uma forma bastante participativa, adotando procedimentos característicos de uma visão mais crítica e contemporânea. Ela busca proporcionar situações para que os discentes possam refletir ao longo da leitura do texto.

Durante uma avaliação, antes de solicitar que os alunos respondam às perguntas do texto, a docente pede para que eles traduzam o mesmo. Porém, antes mesmo dos discentes iniciarem a tradução, ela os informa que *há algumas palavras já conhecidas por eles*.

A prática da professora Ana mostra que ela leva os aprendizes a refletir e monitorar a construção do sentido e do significado do texto (LEFFA, 1996). Nesse sentido, sua conduta também proporciona situações em que os discentes busquem o domínio das estratégias que fazem parte do comportamento do leitor.

Essa prática também pode ser claramente evidenciada quando a professora Ana *informa-os que também há palavras bastante parecidas com a língua portuguesa, os cognatos*. O uso dessa estratégia, segundo Kern (2000), auxilia o leitor durante o seu processo de assimilação do conteúdo de um texto.

O desempenho da professora Ana também parece ser bastante consciente, crítico e reflexivo quando, durante sua prática, ela compartilha com o pesquisador algumas de suas frustrações que já haviam sido esclarecidas no momento da entrevista.

Excerto nº 34

Durante a realização dos exercícios, a docente se dirige até a carteira do pesquisador e começa a compartilhar algumas de suas frustrações. Primeiramente, diz que o caderno do aluno apresenta textos muito monótonos e repetitivos. Além disso, afirma que é um grande desafio ensinar inglês para os alunos, já que eles frequentemente dizem que não sabem nem o português. Comenta, também, sobre o livro didático a parte que os alunos têm. Pergunta se algum aluno tem o livro, mas ninguém havia trazido. Segundo a professora, nunca há tempo para se trabalhar com esse livro adicional, pois o caderno do aluno deve ser feito integralmente antes de se trabalhar com o livro didático. Diz que a orientação aos professores é que o caderno do aluno seja seguido à risca. No entanto, ela revela que há situações em que é impossível seguir essas orientações, pois os alunos ficam bastante entediados com a repetição da temática dos textos.

(Trecho da Aula 3, 22/08/14)

Primeiramente, ela compartilha sua insatisfação em relação ao material didático dizendo *que o caderno do aluno apresenta textos muito monótonos e repetitivos*. Essa queixa também pôde ser evidenciada pela professora Jane durante sua entrevista. Segundo as professoras, a temática dos textos é a mesma durante todo o ano, diminuindo o interesse e a motivação dos discentes. A temática dos textos trabalhados no segundo ano contempla assuntos relacionados aos estereótipos, preconceitos e filmes. O assunto trabalhado no terceiro ano é praticamente todo focado nas profissões.

Como os alunos esboçam descontentamento com o texto trabalhado em sala durante a aula 3, a docente, então, opta por trabalhar com uma leitura que se encontra no livro adicional entregue aos alunos no início do ano. Ela pergunta se algum aluno tem o livro, mas ninguém havia trazido. O fato de os alunos não terem trazido o livro adicional não pode ser interpretado como desinteresse, considerando que, segundo relato da professora, esse material didático era raramente utilizado.

A preocupação da professora Ana de buscar um texto mais motivador mostra que ela se sensibiliza com as dificuldades e desafios dos alunos. Essa prática se torna recorrente durante vários momentos de seu desempenho.

Assim como relatado em momento anterior, a utilização do livro adicional é quase que inviável, pois *segundo a professora, nunca há tempo para se trabalhar com esse livro adicional, pois o caderno do aluno deve ser feito integralmente antes de se trabalhar com o livro didático*.

Entretanto, de acordo com a professora Ana, *há situações em que é impossível seguir essas orientações, pois os alunos ficam bastante entediados com a repetição da temática dos textos*. Essa conduta da docente é característica de sua concepção em relação às adaptações e ajustes necessários no material didático. Isso demonstra, mais uma vez, que, apesar da falta de flexibilidade imposta, a professora molda o currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

No que se refere ao caderno do aluno e ao caderno do professor, vale ressaltar que, apesar de algumas queixas de ambas as professoras, o material didático trabalhado nas escolas estaduais do estado de São Paulo parece atender aos objetivos propostos pela nova proposta de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (2008).

É verdade que o caderno do aluno apresenta algumas falhas como as temáticas repetitivas, textos longos e monótonos. Porém, vale ressaltar que todo material didático, conforme evidenciam Racilan (2005), Rörig (2008), Moura (2009), Couto (2012) e Arnt (2012), é passível de apresentar deficiências, especialmente quando se encontra ainda em fase experimental. Por isso, investigações como esta são importantes pela possibilidade de contribuir para o aperfeiçoamento da nova proposta.

A prática da professora demonstra estar, na maioria das vezes, em sintonia com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como com a nova proposta curricular do estado de São Paulo.

Há momentos em que ela reflete na sua prática princípios constantes de abordagens mais tradicionais para o ensino de línguas estrangeiras, como por exemplo, quando não dá voz aos alunos na correção de atividades realizadas. A explicação para essa alternância pode estar tanto no modelo pelo qual aprendeu inglês quanto pelo conhecimento sobre ensino adquirido na sua formação inicial. Outra explicação oferecida pela própria professora é a necessidade de oferecimento de atividades diferenciadas para diferentes tipos de alunos. Porém, mais frequentes são as ocasiões em que ela sinaliza aspectos característicos de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras.

6.2 Análise da prática da professora Jane

Assim como a professora Ana, a construção da prática da professora Jane parece estar, na maioria das vezes, em sintonia com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como a nova proposta curricular do estado de São Paulo.

Há poucos momentos em que ela constrói sua prática a partir de aspectos de abordagens mais tradicionais do ensino de línguas estrangeiras. Mais frequentes são as ocasiões em que ela sinaliza aspectos característicos de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras.

Antes mesmo de iniciar a observação de sua prática, já foi possível evidenciar que a docente prioriza aspectos culturais relevantes no ensino da língua inglesa. O pesquisador ficou impossibilitado de observar as aulas durante todo o mês de outubro de 2014 em virtude de a professora estar trabalhando com todas as turmas, inclusive do ensino fundamental, no projeto *Halloween*. Esse projeto, segundo a própria professora, constitui-se na preparação dos discentes para apresentações de dança, música e teatro relacionados com o dia das bruxas.

Essa iniciativa da professora Jane demonstra que ela busca proporcionar momentos de integração, participação, expressão e manifestação por parte dos alunos. Sua conduta, nesse sentido, está em sintonia com as abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras, inclusive a orientação de letramentos múltiplos, implícita na nova proposta de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (2008).

A iniciativa da professora Jane é louvável, já que ministra aulas nessa escola há poucos meses. De acordo com ela, toda a iniciativa e o projeto foram previamente apresentados à direção da escola e imediatamente aceitos. Vale ressaltar que ações dessa natureza não ocorrem com tanta frequência assim, já que a maior parte dos docentes e diretores prefere se privar de todo trabalho e empenho necessários no envolvimento de atividades dessa natureza. Portanto, é importante destacar que atitudes como essa contribuem imensuravelmente para o desenvolvimento do potencial dos discentes.

Em virtude desse projeto, antes do início da maioria das aulas observadas, a professora inicia sua prática agradecendo o empenho e o envolvimento de todos os

alunos durante a preparação para o evento. Isso pode ser evidenciado no excerto, abaixo:

Excerto nº 35

Como o último mês de aula foi utilizado para preparação do projeto Halloween, ao adentrar a sala de aula, a professora pergunta aos alunos se eles gostaram da comemoração. Neste momento, todos os alunos se mostram bem contentes, pois se envolveram bastante nos preparativos. A docente agradece o envolvimento da classe e informa aos alunos que dará início ao volume dois do caderno do aluno naquele instante.

(Trecho da Aula 1, 3/11/14)

Nesse momento, todos os alunos, da mesma forma, agradecem a professora pela iniciativa e dizem estar ansiosos para um próximo evento dessa natureza, evidenciando, assim, que todo o esforço foi devidamente reconhecido pelos aprendizes. Eles *se mostram bem contentes, pois se envolveram bastante nos preparativos*.

Outra prática diferenciada da professora Jane é que, nos momentos de leitura, ela sempre procura, na medida do possível, levar os alunos ao laboratório de informática. Essa prática acontece na maioria das aulas, já que a escola não tem tantas turmas e o laboratório não é utilizado por todos os professores, consequentemente fica disponível com frequência. Das cinco aulas observadas, somente em uma ocasião o laboratório de informática não estava disponível.

No início da primeira aula observada, a docente informou ao pesquisador que a criação do laboratório de informática é uma iniciativa do governo do estado de São Paulo. O ACESSA ESCOLA²⁸ é um programa criado pelo governo e, segundo a professora Jane, tem contribuído bastante na sua prática.

De acordo com a docente, o próprio deslocamento dos alunos até o laboratório de informática já é algo que auxilia na motivação e interesse dos discentes, pois isso faz com que eles saiam da rotina do dia-a-dia. Além disso, ela também relata que o uso de

²⁸ O Programa ACESSA ESCOLA é uma iniciativa do governo do Estado de São Paulo, conduzida pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria de Gestão Pública, que tem por objetivo promover a inclusão digital e social, além de estimular o uso da internet para enriquecimento da formação cultural, intelectual e social dos usuários das escolas da rede estadual de ensino.

dicionários *online* facilita a busca por vocábulos desconhecidos durante as atividades de leitura de textos.

Segundo a professora, antes da criação do programa, ela procurava trabalhar os vocábulos desconhecidos pelos alunos por meio do uso do dicionário. Porém, afirma que não há dicionários suficientes para todos os discentes, dificultando seu trabalho.

A professora Jane ainda informa ao pesquisador durante a primeira aula observada, que, apesar de o uso dos aparelhos celulares ser proibido em sala de aula, antigamente os alunos acabavam procurando por palavras novas nos seus dispositivos eletrônicos. O grande problema, de acordo com ela, é que eles se dispersavam com os aparelhos e fugiam do foco da aula. Por isso, todos estão proibidos de acessar qualquer dicionário *online* por meio dos seus aparelhos celulares.

O uso do laboratório de Informática, durante a prática da professora Jane, é visivelmente um facilitador, especialmente durante a leitura de textos em língua inglesa. Porém, cabe ressaltar que, segundo os postulados teóricos de Araújo (2007), Kato (1999), Figueiredo (2000) e Celani et al. (2005), o dicionário convencional é insubstituível durante essa atividade. Segundo esses autores, dentre outras justificativas, os dicionários *online* não estão sempre disponíveis para os leitores. Além disso, nem sempre oferecem os mesmos recursos que o dicionário convencional.

Os momentos de leitura trabalhados pela professora Jane vão ao encontro de suas concepções teórico-metodológicas acerca desse processo. Isso pode ser observado no trecho abaixo:

Excerto nº 36

Em seguida, a professora pede para que os discentes abram o caderno de aluno e os informa que a temática do volume dois trata das profissões. Procura justificar o assunto, dizendo aos alunos que esse tópico se mostra bastante relevante para eles, já que todos estão prestes a fazer a escolha da profissão futura. Feito isso, ela pede para que os alunos observem o título do texto e digam do que se trata a leitura. Vários alunos se manifestam, dizendo que o texto trata das profissões. Depois de se manifestarem quanto ao tópico do texto, a docente solicita que os alunos observem os parágrafos e digam quais as profissões que serão descritas no texto.

(Trecho da Aula 1, 3/11/14)

Antes de dar início ao volume dois do caderno do aluno, a professora Jane procura relacionar o material didático à vida e à realidade dos discentes. Considerando que essa é uma turma do terceiro ano, do ensino médio, a docente aproveita o momento *para justificar o assunto dizendo aos alunos que esse tópico se mostra bastante relevante para eles já que todos estão prestes a fazer a escolha da profissão futura.*

Sua conduta parece estar em sintonia com os propósitos e objetivos da nova proposta de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (2008). A aproximação do conteúdo com a realidade dos discentes é um dos aspectos contemplados pela orientação de letramentos múltiplos, base da nova proposta.

Observa-se no excerto acima que, assim como relatado em sua fala, a professora Jane faz uso de algumas das principais estratégias de leitura, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da capacidade de monitoramento do leitor. As estratégias metacognitivas no processo da leitura estão implícitas em sua prática.

A professora Jane *pede para que os alunos observem o título do texto e digam do que se trata a leitura.* Essa prática da análise do título assessora o leitor no monitoramento das pistas tipográficas presentes no texto. Kern (2000) aponta que a análise do título, das gravuras e do próprio formato do texto auxilia o leitor no processo da leitura.

Na sua prática, durante os momentos de leitura, também é frequente a solicitação de localização de informações específicas no texto, sendo essa estratégia adotada como atividade pré-leitura. Ela *solicita que os alunos observem os parágrafos e digam quais as profissões que serão descritas no texto.*

Encontrar informações específicas no texto, *scanning*, é uma prática recorrente durante os momentos de leitura em suas aulas. Esse procedimento é adotado tanto antes da leitura do texto como um todo, no intuito de despertar o interesse dos aprendizes, quanto depois, quando os alunos fazem os exercícios constantes do caderno do aluno que solicitam a localização de informações específicas no texto.

Além do uso das estratégias de leitura destacadas, a professora Jane também trabalha momentos de tradução e compreensão durante a construção da sua prática. Em todas as aulas observadas no laboratório, a docente *orienta os alunos a se organizarem em duplas* como evidenciado no excerto, abaixo:

Excerto n° 37

Antes de se dirigirem ao laboratório, ela orienta os alunos a se organizarem em duplas e os informa que devem escrever informações pertinentes aos dois signos em uma folha separada. Da mesma forma que o terceiro ano, encoraja os alunos a utilizar suas próprias palavras. Procura deixar claro que serão avaliados pela compreensão do texto e não pela tradução literal do mesmo.

(Trecho da Aula 2, 3/11/14)

Ao se organizarem em duplas, os discentes são orientados pela professora Jane a fazer a tradução do texto trabalhado na aula *em uma folha separada*. De acordo com a professora, isso ocorre porque todas as traduções são avaliadas por ela. Há atribuição de nota para praticamente todas as atividades trabalhadas no laboratório e em sala de aula. Segundo a docente, essa é uma prática recorrente com o intuito de fazer com que os alunos se empenhem com maior rigor e maior interesse, conforme se observa no excerto a seguir:

Excerto n° 38

Ao se observarem as condutas dos discentes durante a atividade avaliativa, evidencia-se que todos estão bastante envolvidos e motivados na realização da atividade, provavelmente em detrimento de ser uma avaliação, fato esse confirmado pela professora.

(Trecho da Aula 2, 3/11/14)

Antes do início da tradução dos textos, por parte dos aprendizes, a professora Jane *encoraja os alunos a utilizar suas próprias palavras*. Ademais, a docente *Procura deixar claro que serão avaliados pela compreensão do texto e não pela tradução literal do mesmo*.

Essa prática da docente evidencia sua contribuição no processo de formação do desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo leitor aprendiz. Ela estimula os alunos a refletir e a pensar de forma crítica a respeito do texto lido, encorajando-os a reescrevê-lo conforme seu entendimento e interpretação.

Esse tipo de atividade é bastante significativo e contribui para o desenvolvimento da capacidade de expressão e manifestação dos alunos. Nesse sentido, eles não são vistos como meros receptores de informações, mas sim como indivíduos conscientes, críticos e participantes ativos do seu processo de formação.

O ensino, segundo os pressupostos teóricos de Kern (2000), contempla situações que estimulam a leitura e a escrita reflexiva. A compreensão do texto trabalhada dessa forma atende aos propósitos almejados pela nova proposta de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (2008).

A leitura, nessa perspectiva, é vista como um pano de fundo para que os leitores aprendizes tenham a oportunidade de se manifestarem espontaneamente acerca de suas reflexões e pensamentos advindos do texto. O leitor atribui seus valores, suas experiências e suas atitudes durante a escrita de sua própria versão de um texto. Esse é o princípio da prática situada e transformada teorizada por Kern (2000), autor base da nova proposta.

A prática transformada parece estar presente em vários momentos durante o exercício da docência da professora Jane, conforme se evidencia no trecho abaixo:

Excerto nº 39

Posteriormente, pede para que eles abram o livro na página seis e inicia a abordagem do texto indagando aos alunos as nacionalidades dos três personagens das figuras. Além disso, questiona porque eles acham que os personagens são de determinadas regiões ou países. Eles são motivados a justificar suas opiniões. Todos participam dizendo de onde acham que os personagens são e justificando seus julgamentos. No final, a docente sintetiza a opinião dos alunos perguntando por que a imagem que temos, em geral, dos povos japoneses é de que são inteligentes, aplicados e estudiosos. Além disso, adota o mesmo procedimento em relação aos povos franceses e brasileiros.

(Trecho da Aula 3, 6/11/14)

Assim como em momentos descritos anteriormente, a professora Jane inicia a abordagem do texto da aula 3 explorando os recursos tipográficos do mesmo. Ela examina as figuras *indagando aos alunos as nacionalidades dos três personagens* da ilustração. Em seguida, *ela questiona por que eles acham que os personagens são de*

determinadas regiões ou países. Walesko (2006) já apontava a importância dos aspectos multiculturais no ensino de língua inglesa.

Mais uma vez, a professora Jane demonstra sua capacidade de envolver os alunos e estimulá-los a se posicionarem perante um determinado tema, nesse caso os estereótipos. Os alunos *são motivados a justificar suas opiniões.* Além de os aprendizes expressarem sua opinião acerca da nacionalidade dos personagens constantes nas ilustrações do caderno do aluno, ainda são incentivados a justificar suas escolhas.

A prática da docente evidencia estar em perfeita sintonia com os postulados teóricos de Kern (2000). São momentos como esses, proporcionados pela professora Jane, que estimulam o desenvolvimento da conscientização crítica do leitor. Esse tipo de posicionamento, incentivado pela docente, leva o discente a se manifestar de forma emancipatória acerca dos diversos embates sociais existentes no meio social. Ações dessa natureza preparam o indivíduo para atuar de forma participativa no meio em que vive, posicionando-se de forma ativa perante a ordem social (FIGUEIREDO, 2000).

O posicionamento dela também fica claro durante alguns momentos de sua prática, conforme trecho, a seguir:

Excerto nº 40

Durante a atividade, os discentes começam a discutir entre si o estereótipo associado aos homens. Há uma discussão bastante acalorada em relação a esse tema, pois alguns alunos esboçam uma atitude machista. A docente, então, posiciona-se indagando aos alunos se os homens têm sentimentos e se choram. Nesse momento, os alunos que se mostraram machistas concordam que o estereótipo descrito no caderno do aluno nem sempre é verdadeiro. O estereótipo de que os homens não choram, são fortes, durões e líderes nem sempre é verdadeiro. Logo em seguida, a docente incentiva os alunos a terem esse tipo de posicionamento e atitude em relação a tudo. Orienta os alunos a não acreditarem em tudo que leem. Diz, ainda, que é necessário adotar essa postura durante o percurso de suas vidas.

(Trecho da Aula 3, 6/11/14)

No excerto logo acima, observa-se que a docente não se omite da responsabilidade de despertar em seus alunos um senso crítico característico de uma visão emancipadora e realista acerca de temas controversos como os estereótipos. Ela não impõe nenhum tipo de posicionamento por parte dos alunos. Porém, procura

mostrar a eles que há certos posicionamentos incompatíveis com a realidade do mundo contemporâneo. Mais ainda, *Orienta os alunos a não acreditarem em tudo que leem.*

No excerto acima, observa-se que há um embate entre os alunos em relação ao *estereótipo associado aos homens*. No próprio caderno do aluno, há o estereótipo de que *os homens não choram, são fortes, durões e líderes*. Nesse momento, vários alunos machistas dizem que essa visão é verdadeira, e estão convencidos disso. Outros alunos e, principalmente, as alunas não concordam com essa opinião. Assim, *Há uma discussão bastante acalorada em relação a esse tema*. Porém, a professora Jane, nesse instante, percebe a necessidade de uma intervenção.

A docente procura harmoniosamente mostrar aos alunos que essa visão em relação aos homens não pode ser generalizada. Segundo ela, esse é um estereótipo que não se aplica a todos os homens. Ela busca justificar isso *indagando aos alunos se os homens têm sentimentos e se choram*. Logo em seguida, todos os alunos, sem exceção, enxergam que esse estereótipo é bastante limitado e problemático. *Nesse momento, os alunos que se mostraram machistas, concordam que o estereótipo descrito no caderno do aluno nem sempre é verdadeiro.*

Além disso, ela percebe a necessidade de aproveitar a oportunidade para orientar e incentivar os alunos a adotarem esse tipo de conduta em outras ocasiões também. A mesma *incentiva os alunos a terem esse tipo de posicionamento e atitude em relação a tudo*. Mais ainda, afirma *que é necessário adotar essa postura durante o percurso de suas vidas*.

A iniciativa e a conduta da professora Jane apresentam características de uma prática que busca a construção de uma docência mais significativa. Suas ações buscam relacionar os textos e temáticas trabalhadas em sala de aula com a realidade dos próprios alunos. Ademais, a docente questiona o posicionamento limitado de alguns alunos, instigando-os a adotarem uma visão mais crítica, atribuindo responsabilidade a eles (SÃO PAULO, 2008).

Outro momento da prática da professora Jane que merece atenção é quando ela compartilha com o pesquisador a necessidade de fazer adaptações ao material didático, conforme se evidencia no trecho, abaixo:

Excerto nº 41

Enquanto os discentes fazem a avaliação, a docente informa ao pesquisador que a atividade proposta se encontra no livro do professor. Porém, como os discentes haviam iniciado o volume dois há pouco tempo, ela fez algumas adaptações para atender aos seus objetivos.

(Trecho da Aula 5, 13/11/14)

Assim como relata a professora Jane na entrevista semiestruturada, durante sua prática, há momentos que adaptações são necessárias ao material didático. No trecho acima, percebe-se que, no decorrer de uma atividade, *ela fez algumas adaptações para atender aos seus objetivos*.

Esse tipo de prática fica evidente durante suas aulas. Ela modela o material didático de acordo com suas necessidades. Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo moldado é uma tentativa de o professor organizar sua maneira de trabalhar, selecionando conteúdos e materiais propícios a sua realidade de ensino.

Há outras ocasiões durante a prática da professora Jane que também evidenciam sua capacidade de se adaptar às imprevisibilidades corriqueiras na rotina da docência. Isso pode ser evidenciado no trecho a seguir:

Excerto nº 42

A docente cogita levar os alunos ao laboratório de informática para que os alunos possam ter acesso aos dicionários *online*. Porém, é informada que o mesmo não está disponível. Então, encoraja os alunos a utilizarem os dicionários disponíveis em sala de aula para consultar os vocábulos desconhecidos. Da mesma forma que nas outras aulas, procura encorajar os alunos a interpretarem a informação contida no texto e a elaborarem um texto em português com suas próprias palavras, sem a tradução literal. A pedido dos alunos, a atividade é feita no pátio da escola. A professora informa que esse procedimento é adotado para que os discentes possam sair do ambiente rotineiro e ter um incentivo a mais para realizar a avaliação.

(Trecho da Aula 4, 06/11/14)

Conforme já mencionado, houve uma ocasião em que a aula não pôde ser ministrada no laboratório. No momento em que a professora *cogita levar os alunos ao*

laboratório de informática para que os alunos possam ter acesso aos dicionários online, é informada que o espaço não está disponível. Por isso, encoraja os alunos a utilizarem os dicionários disponíveis em sala de aula para consultar os vocábulos desconhecidos.

No entanto, antes mesmo do início da atividade, de avaliação, os discentes pedem à professora para que a atividade seja *feita no pátio da escola*. Nesse instante, a professora age de forma bem compreensiva e atende à solicitação dos alunos. *A professora informa que esse procedimento é adotado para que os discentes possam sair do ambiente rotineiro e ter um incentivo a mais para realizar a avaliação.*

É importante destacar que essa conduta é característica de um professor colaborador que procura construir o ensino de uma forma significativa, levando em consideração sua realidade de ensino. Vários são os momentos nos quais a docente atua dessa forma, solidarizando-se com as necessidades e dificuldades encontradas pelos aprendizes durante o percurso da aprendizagem.

Em virtude dessa conduta, é visível a relação de confiança que a professora Jane tem com os alunos. O envolvimento da maioria dos alunos durante sua prática fica evidente. São vários os momentos em que os alunos demonstram participação efetiva, conforme se observa no excerto a seguir:

Excerto nº 43

Todos fazem a atividade com bastante interesse e entusiasmo, pois já estão bem envolvidos com a temática da aula

(Trecho da Aula 4, 06/11/14)

Assim como a professora Ana, a prática da professora Jane também, na maioria das vezes, está em sintonia com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura, bem como com a nova proposta.

Porém, diferentemente da primeira docente, revela, em sua prática, na maior parte das aulas, alguns princípios de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras. Ela constrói seu ensino pautado em situações que oferecem

oportunidades para que o aluno possa se posicionar e se manifestar perante diversas questões controversas e polêmicas. Ela dá voz aos alunos e procura se posicionar em situações extremas, em que o discente necessita de supervisão e orientação para poder enxergar valiosos princípios e valores que nem sempre são vistos devido à falta de maturidade e desenvolvimento intelectual.

No capítulo final, em seguida, retornaremos aos objetivos propostos do presente trabalho e teceremos algumas considerações finais baseadas nos resultados obtidos durante a análise dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, no capítulo introdutório desse estudo, algumas dificuldades e adversidades que o ensino de línguas estrangeiras vem enfrentando no Brasil, especialmente na área de língua inglesa. Além disso, abordamos problemas existentes nos próprios cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras que privilegiam, muitas vezes, o ensino da teoria em detrimento da prática.

O levantamento das teses e dissertações, constantes do primeiro capítulo do estudo, aponta que, em grande parte das pesquisas, a prática dos docentes em sala de aula baseia-se em um ensino ainda bem tradicionalista, no qual a leitura é tomada como pretexto para se ensinar vocabulário e estruturas gramaticais. Além disso, as investigações apontam que as atividades feitas em sala de aula visam controlar a leitura de modo sistemático, não otimizando a capacidade de reflexão e criticidade do leitor.

Felizmente, na tentativa de mudar esse quadro, há uma tendência mais recente de desenvolver trabalhos que atendam a essa problemática. Uma dessas iniciativas é a elaboração da Nova Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Essa proposta, conforme evidenciado no decorrer deste trabalho, tem reflexos diretos na prática docente.

Nesse sentido, guiado pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o presente estudo objetivou investigar de que modo o professor do ensino médio da rede pública conduz sua prática de ensino de leitura, levando em consideração suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como a nova proposta curricular do estado de São Paulo.

Observamos, por meio da entrevista e da observação das aulas, que as duas professoras colaboradoras têm concepções e pressupostos teóricos próprios. Ademais, ambas atuam de modo particular, revelando em sua prática seus entendimentos acerca da atividade de leitura como um todo.

Evidenciamos que a prática da professora Ana está, em geral, em harmonia com suas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre modelos de leitura.

Abordagens mais tradicionalistas para o ensino de línguas estrangeiras estão presentes em sua prática em certas situações como, por exemplo, a forma metódica de

iniciar suas aulas, fazendo a chamada, vistando a tarefa dos alunos e corrigindo os exercícios de casa. Suas aulas também evidenciam, especialmente durante a correção da tarefa, que nem sempre há oportunidades para que os alunos se manifestem e se expressem no decorrer da correção de atividades a respeito de assuntos bastante controversos e polêmicos. Além disso, assim como a professora Jane, ela faz uso constante da tradução no decorrer das atividades de leitura.

No entanto, mais frequentes são os momentos em que a professora Ana revela, em sua prática, concepções pautadas em princípios característicos de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras. Ela procura, na medida do possível, proporcionar atividades diferenciadas tendo em vista o perfil e a necessidade dos seus alunos.

Em várias situações, a docente trabalha novos vocábulos de maneira diferente. Há alunos que assimilam melhor os novos vocábulos por meio de atividades mais tradicionais, como a tradução dos mesmos, a leitura controlada ou meras repetições fonéticas. Porém, em sua prática, há momentos de compreensão de novos vocábulos por meio do uso das estratégias de leitura como os afixos, a inferência e o próprio contexto.

Diferentemente da correção dos exercícios feitos em casa, durante as atividades de leitura realizadas em sala de aula, ela trabalha a capacidade crítica dos alunos, instigando-os a justificar suas respostas e até mesmo se posicionando quando necessário. Além disso, ela também procura desenvolver as estratégias de leitura durante suas aulas, trabalhando aspectos do texto como as pistas tipográficas, o *layout* do texto, os afixos, *scanning* e explorando as características dos gêneros textuais.

Da mesma forma que a professora Ana, o desempenho da professora Jane também parece estar de acordo com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura.

Contudo, apesar de, em algumas ocasiões demonstrar ações pautadas em abordagens mais tradicionais, princípios de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras norteiam mais frequentemente seu exercício de docência. Inúmeras são as ocasiões em que há oportunidades para que o aprendiz possa se posicionar e se manifestar diante da leitura de textos que abordam questões controversas e polêmicas.

Ademais, ela dá voz aos alunos e procura se posicionar em situações extremas, nas quais o discente necessita de supervisão e orientação para enxergar valiosos princípios e valores que nem sempre são vistos devido à falta de maturidade e desenvolvimento intelectual.

A professora Jane evidencia em sua prática ter conhecimento da nova proposta. Além de abordar gêneros textuais diferentes e buscar a formação cidadã dos alunos, ela também utiliza de recursos metacognitivos, explorando as estratégias de leitura, ferramentas incentivadas pela nova proposta. Em suma, sua prática está de acordo com os pressupostos teóricos da nova proposta.

Embora sua prática reflita conhecimento e domínio do direcionamento da nova proposta, assim como a professora Ana, ela parece ter a crença de que o docente tem que traduzir todos os textos com os alunos em sala de aula. É certo que a nova proposta incentiva a escrita como forma de reformulação ou interpretação de textos. Porém, as atividades de tradução feitas por ambas não prezam necessariamente pela capacidade de compreensão e interpretação dos textos lidos em sala de aula.

A professora Jane, por exemplo, trabalha a tradução dos textos sempre em duplas. Os alunos não têm a oportunidade de ler o texto individualmente e silenciosamente. Todos os textos são lidos por dois alunos e traduzidos com o auxílio do computador no laboratório de informática.

Entendemos que a interpretação e a compreensão de textos envolvem processos muito mais refinados e trabalhosos que a mera tradução. A tradução não pode substituir o desenvolvimento da capacidade do aluno de atribuir sentido e significado ao texto por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A interpretação requer o desenvolvimento da estrutura cognitiva e social. É por meio dela que um leitor em potencial se vê na condição de participante de uma sociedade altamente competitiva e exigente. Sem a capacidade de compreensão e interpretação, um indivíduo leitor não se torna capaz de, por exemplo, tornar-se um ser pensante e intelectual, interagindo com o texto e deixando sua posição passiva de mero receptor da mensagem, passando a construtor de novos saberes.

A interpretação requer muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos, mais que a simples compreensão ou reconhecimento do conteúdo de um texto. A construção de sentidos e significados de um texto depende do repertório experiencial, acadêmico e cotidiano do leitor. É justamente esse o foco da nova proposta.

Com base nos resultados apresentados, constata-se que a necessidade vigente de ambas as professoras trabalharem a tradução em sala de aula se origine de sua própria trajetória durante o aprendizado da língua inglesa. Embora a professora Jane pareça trabalhar a leitura de maneira mais dinâmica, ambas se utilizam desse recurso frequentemente. Além da própria formação delas, a crença que elas têm sobre leitura também se reflete no trabalho contínuo com a tradução.

Como mencionado no decorrer do estudo, a formação das professoras colaboradoras exerce grande influência no exercício da docência. Ambas evidenciam durante a entrevista que iniciaram suas carreiras como professoras de português, e começaram a dar aulas de inglês para completar a carga horária.

Embora elas exerçam sua profissão de forma prazerosa, essa é uma problemática importante que deve ser destacada. Assim como vários outros professores de língua inglesa, muitas vezes pela falta de opção ou por não querer se deslocar para outro município, acabam assumindo aulas de uma disciplina que não dominam com a mesma competência que a língua portuguesa. Isso certamente tem importantes reflexos em sala de aula.

A questão da dupla licenciatura é um problema recorrente de vários professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras. Os cursos de licenciatura dupla oferecidos nas universidades brasileiras não têm atendido à necessidade dos docentes, principais envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas. Muitas vezes, esses cursos acabam sendo insuficientes, tendo em vista o grau de competência insatisfatória dos professores, principalmente da competência linguística.

Muitas universidades, com o aval do próprio governo, oferecem cursos de licenciatura dupla em três anos, período que tem se demonstrado insuficiente para uma formação sólida e consistente de professores de línguas. Em cursos de licenciatura de outras áreas, os alunos, futuros docentes, passam o tempo todo dedicados ao estudo e aprofundamento de uma única licenciatura. É praticamente impossível que um futuro docente esteja preparado, cursando duas licenciaturas em um período tão curto.

Muitos professores de línguas estrangeiras que se encontram em exercício procuram minimizar essa dificuldade em cursos de especialização. Porém, como já ressaltado no decorrer deste trabalho, não encontram a solução para o problema da fluência, já que muitos desses cursos tratam mais da competência teórica e aplicada.

Além dos cursos de especialização, há também os que procuram cursos livres de idiomas para aprimorar a habilidade da fala, como é o caso da professora Jane. Porém, muitas vezes, por falta de recursos financeiros ou de tempo, acabam desistindo, o que contribui ainda mais para um ensino tradicional, pautado em concepções teórico-gramaticais. O ensino acaba ficando reduzido à prática de estruturas gramaticais e meros exercícios controladores que não dão espaço para ambiguidades e dão segurança aos professores.

Esse problema poderia ser minimizado, se os cursos de formação de professores, como os de Letras, por exemplo, oferecessem tempo suficiente para o desenvolvimento sólido e adequado dos futuros docentes do nosso país. Vários são os cursos que, além de curtos, oferecem disciplinas essenciais como a Didática do Ensino e a própria Prática de Ensino de forma bastante superficial.

Porém, apesar de todas essas adversidades e dificuldades, a prática das professoras colaboradoras parece atender aos princípios da nova proposta, especialmente a professora Jane. Sua prática procura promover a participação ativa dos alunos e oferece oportunidades para que eles se posicionem perante questões importantes que visam o desenvolvimento da formação cidadã. Fica evidente, em suas aulas, seu conhecimento acerca da orientação de letramentos múltiplos, base da nova proposta.

Entretanto, é válido destacar que, apesar de a nova proposta ser interessante e dar uma boa orientação sobre o que deve ser feito em sala de aula, ela se esgota. Várias são as oportunidades nas quais as professoras relatam que os alunos ficam entediados e desmotivados em sala de aula. O foco na leitura e nas estratégias metacognitivas é importante, mas o aluno quer ir além. É visível a necessidade do aluno de trabalhar as outras habilidades também, principalmente a habilidade da fala, um dos principais requisitos e porta de entrada para o mercado de trabalho.

Não interessa o que o professor faça em sala de aula. Ele pode ser um ótimo profissional, porém, depois de certo tempo, o aluno fica entediado de trabalhar sempre a mesma habilidade. Os cursos de inglês instrumental têm revelado isso. Geralmente, depois de um ano, o aluno já não tem mais vontade de trabalhar as mesmas coisas. Suas necessidades vão muito além.

Por isso, os autores, especialistas e pesquisadores elaboradores de propostas como essa necessitam entrar nas salas de aula para vivenciar as verdadeiras

necessidades e dificuldades dos discentes e dos docentes. Muitas vezes, há uma série de limitações e desafios na verdadeira prática dos pressupostos teóricos, métodos, técnicas e abordagens impostas por órgãos superiores. Isso faz com que o docente se sinta “engessado” e “apostilado”, impossibilitando, assim, práticas que atendam aos reais anseios dos discentes. Aceitando ou não, ele é obrigado a seguir as orientações.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, P. A. Domain knowledge: Evolving themes and emerging concerns. **Educational Psychologist**, v.27, n.1, p.33-51, 1992.

ALEXANDER, P. A.; FOX, E. A Historical Perspective on Reading Research and Practice. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (Eds.) **Theoretical Modes and Processes of Reading**: 5. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 33-68.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

AMORIN, G. (org.) **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 61-72.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. **English Language Teaching**, v.17, p. 63-67, 1963.

ARAÚJO, E. M. V. M. **O dicionário para aprendizes em sala de aula: uma ferramenta de ensino e aprendizagem**, 2007. 233 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2007.

ARNT, J. T. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012, 125 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2012.

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

BALBINO, V. do C. R. Universidades brasileiras e inclusão social. **Correio Braziliense**. Brasília, D.F. 2011. Resumo Disponível em: http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=5053&Itemid=43. Acesso em: 27 mar 2012.

BERNARDINO, E. A. **Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental**. 2010. 137 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2010.

BERTOLDO, E. S. O Discurso Pedagógico da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 161 – 89.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**, 2006. 169 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, DF. 2006.

BRAATZ, S. C. **Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de inglês instrumental**. 2012. 180 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – Ciclo 2009**. Brasília: MEC/Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, SEF, 1999. 126 p. (Parâmetros em Ação).

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

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

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CARDOSO, A. C. R.; MOREIRA, J. Contribuições de Paulo Freire para o Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, v. 24, p. 38-49, 2015.

CARVALHO, A. da R. **O ensino de leitura em língua inglesa em um escola pública de fortaleza: das orientações curriculares a prática docente no Ensino Médio**. 2009. 157 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009.

CARVALHO, A. A. **Leitura em inglês na escola pública: um estudo dos interesses e práticas de alunos do curso noturno**, 2007. 310 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2007.

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

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

CELANI, M.A.A.; HOLMES, J.L.; RAMOS, R.C.G.; SCOTT, M.R. **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A; DEYES, A.F; HOLMES, J.L; SCOTT, M. R. **ESP in Brazil: 25 years of Evolution and Reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Educ, 2005.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview In: CELCEMURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

CHAVES, D. F. **O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no ensino médio**. 2006. 149 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2006.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957. 117 p.

_____. **Reflections on language**. New York: Pantheon Books, 1975. 269 p.

_____. **On nature and language**. New York: Cambridge University Press, 2002.

CITÓ, P. C. **Estratégias de formulação da textualidade para a construção do sentido na leitura de resumos de artigos científicos (abstracts) em língua inglesa**. 2008. 215 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2008.

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

COUTO, L. R. J. **O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva do *World Englishes***. 2012. 120 f. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2012.

CUNHA MONTERIO, M. de F. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 2009. 94 f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**. Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1996. 330 p.

DIB, A. P. **Step by step: as diferentes visões de leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira**. 2007. 202 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

DOTA, M. I. M. **Das Estratégias de Leitura às Operações Enunciativas: a Modalidade**. 1994. 306 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1994.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography “Ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, East Landing, v. 15, no 1, p. 51-66, 1984.

FARIA, R. M. **Chave mediadora da compreensão:** o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. 2006. 112 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, DF. 2006.

FERRAZ, D. de M. **Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade:** o letramento crítico no ensino de inglês. 2006. 185 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

FERLING, C. C. F. **A Leitura de poemas em LE:** metáforas como desafios cognitivos. 2005. 119 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

FERNANDES, A. A. **A leitura de hipertexto:** uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE. 2009. 121 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009.

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

FLORES, C. B. **Proposta de ação pedagógica interdisciplinar:** integrando a língua inglesa a um projeto de leitura para a 5ª série do ensino fundamental. 2010. 145 f. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2010.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIES, C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte, Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. S. Âmbitos do plano? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 233-293.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

GOODMAN, K. **A Linguistic study of cues and miscues in reading**. Elementary English, 42, 1965, p. 639-643.

_____. Reading: a psycholinguistic game. **Journal of the Reading Specialist**. v. 16, p.126-135, 1967.

GOMEZ, M. S. **A Leitura em Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos como Possibilidade de Construção Social**. 2009. 193 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-23.

GUEDES, A. S. **O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante**. 2012. 178 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2012.

HARVEY, M. S. dos S. **O uso didático do gênero filme legendado na aprendizagem de leitura de textos do gênero jornalístico/noticioso em inglês: um estudo com alunos de uma escola pública de Fortaleza**. 2009. 254 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 141-169.

HUTCHINSON, T. & WALTERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-centered approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 205 p.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. **IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia. Anais**. Paraná. PUCPR, 2009, p.774-784.

JESUS, O. F. Leitura e Cognição. In: FIGUEIREDO, C. et al. (Org.) **Lingua(gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia, EDUFU, 2003, p. 231-254.

JETTON, T. L., & ALEXANDER, P. A. Teacher's views of discussion: Issues of control, time and ability. Paper presented at the **Annual meeting of the American Educational Research Association**, San Diego, 1998.

KANT, I. **Critique of Pure Reason**. Trad. F. Max Muller. New York: Anchor Books, 1966.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

KERN, R. **Literacy and language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 9. ed. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 82 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAZAROTTO, C. A. **A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar:** uma prática co-construída por professores e alunos. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2006.

LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura.** Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, p. 13-24, 1999.

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

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

LIBERALI, F. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. **The ESpecialist** Vol. 17, n. 1. p. 19-38. 1996.

LIMA, S. C. **O leitor-navegador no oceano de informações:** a leitura hipertextual em aulas de inglês. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

LUCKHURST, C. C. **O Espaço da Leitura em Salas de Aula de Língua Inglesa em Cursos Extracurriculares:** Metodologia x Prática. 2005. 120 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. Trad. Anton P. Carr. São Paulo: Ática, 1978.

MARCELO, C. **Aprender a ensinar:** um estúdio sobre el processo de socializacion de profesores principiantes. Madrid: CIDE, Cap. 1, p. 10-36, 1991.

_____. **Pesquisa sobre formação de professores:** o conhecimento sobre o aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.9, p. 51-75, 1998.

MARTINS, P. E. P. **O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos**. 2006. 216 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MONTEIRO, D. C. Tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil: 2005-2010. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.41, n.2, p. 495-508, maio/ago. 2012.

_____, D.C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K.A. et al. (org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**-vol.1 Campinas, Pontes, 2011, p.17-30.

_____. Teoria e prática na formação inicial de professores. **Cadernos da pedagogia** (UFSCar. Online), v. 2, p. 140-148, 2008.

MOTTA, T. F. **Leitura em inglês no ensino médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias**. 2008. 173 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

MOURA, C. F. **A leitura como atividade interativa em propostas de exploração de textos: uma análise em livros didáticos de língua inglesa**. 2009. 194 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009.

MUNHOZ, R. **Inglês instrumental: estratégias de leitura – módulo I**. São Paulo: Texto Novo, 2000.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

O'CONNELL, D. M. Formação do professor: da teoria à prática. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.24, n.1, p.103-110, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, S. R. F. **Estratégias de leitura para Inglês Instrumental**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

PAIVA, V.L.M.O. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147

PAIVA, V.L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 320 p.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, formação do professor e profissão docente:** perspectivas sociológicas Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PITELI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em contextos de escola pública:** relação entre crença e estratégias de aprendizagem. 2006. 206 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2006.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? In: **TESOL QUARTERLY**, v.20 (2), p. 161 – 176, 1990.

QUARTEZAN, V. **Leitura de textos em língua inglesa:** construindo uma prática dialógica de leitura. 2010. 77 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

RACILAN, M. **Leitura Comunicativa?** A Abordagem Comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa. 2005. 200 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

RAMOS, R.C.G. A História da Abordagem Instrumental na USP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R.C.G. (orgs.) **A Abordagem Instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 35-45.

RÖRIG, C. **A leitura em língua inglesa pela teoria da argumentação na língua,** 2008. 106 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

SANTOS, J. J. **Linguagem e ideologia:** aspectos da construção de sentidos para o texto na aula de leitura em inglês no Ensino Médio, 2009. 171 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês 1º grau.** São Paulo, SE/Cenp, 1989.

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

SARMENTO, M. E.R. **Análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em turismo.** 2012. 122 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012.

SILVA, R. E. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico:** uma nova proposta. 2005. 125 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

SILVA, A. Desafios e prioridades na formação e carreira do professor de inglês. **Contexturas**, São Paulo, v. 21, p. 7-25, 2013.

SKINNER, B. F. **About behaviorism.** New York: Vintage Books, 1974.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, F. **Psycholinguistics and reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

SOUZA, A. F.; ABSY, C. A.; COSTA G. C; MELLO, L. F. **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo, Editora Disal, 2005.

SOUZA, A. E. **Cultura e ensino de leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação**. 2009. 163 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. 325 p.

VAN LIER, L. A. **The Classroom and the Language Learner – Ethnography and second-language classroom research**. Harlow: Longman, 1988. 262 p.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teacher. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1934.

_____. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WALESKO, A. M. P. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. 2006. 138 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta de duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade investigar as concepções e práticas de leitura no ensino médio.
2. Ao participar deste trabalho, estarei contribuindo para as pesquisas sobre o ensino da leitura de textos em inglês.
3. A minha participação na entrevista como voluntário(a) deverá ter a duração de 30 minutos aproximadamente.
4. Também autorizo que o pesquisador assista algumas de minhas aulas para observar minha prática de leitura com os alunos do Ensino Médio.
5. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado, assim, a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados desta pesquisa.
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone(16)3336-5629:

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Concepções e práticas de ensino de leitura em Inglês no ensino médio”, na qualidade de voluntário (a).

Araraquara, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do voluntário

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação

Nome: _____

Formação: _____ Ano: _____

Instituição: _____

1. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de aperfeiçoamento de ensino de Inglês como LE?
2. Há quanto tempo você leciona Inglês?
3. Onde você está lecionando Inglês neste momento? Escola Particular? Escola pública? Escola de idiomas?
4. Para que nível de alunos? Ensino fundamental? Ensino médio?
5. Qual abordagem/método é usado na escola em que você está ensinando?
6. Você adota algum livro didático? Qual o nome do livro didático adotado?
7. Você gosta do livro adotado?
8. Como você trabalha com o livro didático? Segue o livro inteiramente? Faz adaptações.
9. Você gosta de ler?
10. Você tem facilidade em ler textos em inglês?
11. Para você, o que é leitura/ler?
12. Como você ensina leitura para seus alunos? Dê detalhes e fale sobre os passos que você segue numa aula de leitura.
13. Como você avalia se eles entenderam o texto lido?
14. Você trabalha com as estratégias de leitura? Como? Dê um exemplo.
15. Você está satisfeita com o modo como ensina leitura? Você acha que seus alunos apresentam bom resultados?
16. Você gostaria de ensinar leitura de um modo diferente?
17. Você acredita que ensina gramática por meio da leitura? Se sim, como?

18. A formação que recebeu na graduação foi suficiente para sua atuação como professora de inglês?
19. E a formação continuada?
20. Gostaria de fazer mais algumas observações?
21. Agradecimentos à professora pela participação nesta pesquisa.

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PROFESSORA ANA

Para essa transcrição serão utilizadas as abreviações a seguir:

E – Entrevistador

P – Professora A

(...) – pausa

... – fala simultânea

(/) (/) – pausa longa

Letras maiúsculas – ênfase

Transcrição da entrevista

E: Bem! Minha primeira pergunta para a senhora é: a senhora tem tido oportunidade de fazer cursos de aperfeiçoamento de inglês como língua estrangeira nos últimos tempos?

P: Não, o governo ofereceu o ano passado um curso, mas foi assim para todos os servidores públicos. Foi para servidor público, não foi só específico para professor de línguas estrangeiras.

E: Ah, tá!

P: Ele abriu para toda a rede.

E: Mas que tipo de aperfeiçoamento?

P: Não, mas não teve assim (...) foi um curso. Foi um cursinho, mas foi bem básico, né. Então, curso mesmo a gente não teve não. Nós tivemos algumas orientações técnicas lá na DE (Departamento de Educação). Pouquíssimas (...) assim, uma por ano.

E: Na DE aqui no centro mesmo?

P: É. Mas bem assim (...) direcionada mesmo para o caderno do aluno que nós trabalhamos.

E: Na utilização do material em sala de aula?

P: É (...) só material.

E: A senhora consegue se lembrar da última vez que teve oportunidade de fazer um curso de aperfeiçoamento de língua inglesa como língua estrangeira pelo estado?

P: É (...) foi essa OT (Orientação Técnica) nossa. Essa OT, né. Faz quase que um ano já.

E: Tá. A senhora já tinha me falado, mas há quanto tempo mesmo a senhora ensina inglês?

P: Vinte e quatro anos.

E: Vinte quatro anos?

P: É (...) assim, inglês é um pouquinho menos, né, porque eu comecei com português, aí, depois aos pouquinhos, é que eu fui pegando as aulas de inglês que foram sobrando (...) e, no concurso, eu passei no concurso (...) então, é porque no concurso, então. É porque do concurso para cá são quinze anos. Mas, antes eu já dava aula (...) assim, não completava tudo com inglês, né.

E: Ah, entendi.

P: Não era (...) minha carga não era completa. Era mesclado, português e inglês.

E: Ah, tá. Então a senhora...

P: Mas a partir de 2000...

E: A senhora completava a carga horária que ficava faltando com a língua inglesa, é isso?

P: Era (...) acho que, não sei se era ao contrário. Eu comecei acho que com inglês na verdade porque aqui o professor que lecionava aqui ia aposentar. Então (...) ele até que, um conhecido, me chamou, eu vim comecei a dar umas aulinhas porque ele ficou afastado uns tempos. Depois ele já entrou com a aposentadoria aí eu comecei a ficar com as aulas, mas eu pegava português também.

E: Ah, tá.

P: A semana passada, a senhora tinha falado que dava aula em outra escola, né?

E: Isso.

P: A senhora, então, está lecionando aqui e em outra escola?

E: Isso. É lá é português. É outro cargo.

P: Ah, é português?

E: É.

E: A senhora não dá aula de língua inglesa lá?

P: Não, lá é português.

E: Língua inglesa é só aqui no Loreto (Escola Estadual)?

P: Só aqui.

E: Ah, tá. Então, a senhora trabalha só na escola pública mesmo, né?

P: Só, só na escola pública.

E: Já basta né (risos!!!) São quantas horas, a senhora disse?

P: (risos!!!) Cinquenta aulas.

E: Puxa! É (...) já basta né, mais a família, mais... bem (...) então a senhora dá aula para o ensino fundamental e o ensino médio?

P: E o ensino médio. Os dois.

E: No ensino fundamental a senhora dá aula de língua inglesa também?

P: Também.

E: Inglesa e portuguesa para ambos os níveis?

P: É (...) o fundamental eu dou aula de (...) ensino, ensino fundamental e médio de inglês. Português, eu dou na EJA (Educação de Jovens e Adultos), português à noite.

E: Educação de jovens e adultos, né?

P: É, só na EJA.

E: Ah, tá.

P: E (...) à noite.

E: E é aqui mesmo?

P: Não, é lá na Henrique Reis (Escola Estadual).

E: Ah, tá. Bem, é (...) qual é a abordagem ou o método que é utilizado na escola em que a senhora está estudando, em que a senhora está ensinando, desculpa? Existe um método, ou uma abordagem específica que é direcionada para as aulas de língua inglesa?

P: É (...) nós seguimos o currículo né?

E: Sim, e tem alguma especificidade a respeito disso no currículo? Assim (...) abordagem comunicativa, abordagem estrutural, abor (...) entendeu?

P: É (...) eles seguem, assim, umas situações de aprendizagem, né. Dentro dessas situações de aprendizagem (...) então, ali a gente tem a parte de leitura, o texto, né, então vem aquela (...) toda aquela interpretação de texto. E depois nós temos um *homework*, né que chama ali, que são os exercícios. Aí entra a gramática.

E: Já tá embutida a tarefa na apostila deles?

P: Já. Já tem a tarefa aí. Então a gente segue essa cartilha.

E: Sim, é (...) o pessoal costuma chamar de cartilha, né? Por isso que eu falei para a senhora.

P: É (...) então, o livro didático é essa apostila que é utilizada... É (...) a gente tem um livro que (...) ele serve de apoio.

E: Ah, um outro livro.

P: É. Mas, a gente quase não usa por causa do tempo.

E: Sim.

P: Porque essa apostila tem que ser dada, né. É em cima dela que a gente trabalha. E, o livro é o apoio. Só que, são duas aulas por semana.

E: Entendi.

P: Então (...) mais prova, mais os trabalhos.

E: É muito pouco tempo para poder...

P: É muito pouco tempo, os textos são longos.

E: Esse outro livro de apoio é livro de alguma editora em específico ou é um livro do governo?

P: Não (...) é (...) deixa eu pegar aqui (a professora pega o livro de apoio nesse momento). O livro é até bom, sabe?

E: É no mesmo formato desta apostila?

P: Não.

E: Ah, é totalmente diferente.

P: É da Editora Ática.

E: Ah, tá. Da Editora Ática.

P: É.

E: “On stage.” Aqui são materiais, são exercícios à parte, é isso?

P: É.

E: Basicamente isso?

P: É (...) tem o texto. O livro é muito bom, só que a gente não consegue...

E: Já é difícil cumprir o conteúdo programático da apostila, né?

P: Ele é muito bom, só que...

E: A senhora tinha falado para mim, na semana passada, a respeito das apostilas, do livro didático. A senhora gosta do atual livro didático que está sendo utilizado, ou não?

P: Da apostila?

E: É.

P: Ah, eu não gosto muito, não. E eu acho que os alunos também não gostam muito.

E: Por quê?

P: Porque os textos são muito longos, né. Às vezes, assim, assuntos que eles não se interessam.

E: Assuntos que não tem nada a ver com o cotidiano deles?

P: É (...) eles não (...) e mesmo que não seja do cotidiano. Porque às vezes você pega um texto, né, mesmo nesse livro aqui, que eles se interessam mais. Então, não sei se é porque o livro também atrai por causa das figuras...

E: Entendi. Não tem muitas figuras no outro?

P: É, não tem. Você chegou a ver?

E: É, eu dei uma folheada, sim.

P: Esse aqui ainda tem um pouquinho, que e da...

E: Então os textos acabam não tendo muito a ver com a realidade dos...

P: Não são muito atrativos. Para eles não são muito atrativos. Eles não gostam. Se fossem, talvez, textos menores, né, mais curtinhos porque a atenção deles é bem curta. O que você pega de atenção dos alunos durante cinquenta minutos, você fala assim cinquenta minutos, né, dez minutos é o que você tem de atenção deles.

E: Sim.

P: O resto do tempo é o que você trabalha ali, para eles trabalhar em grupo, em duplas, né, para estar fazendo...

E: Entendi. A senhora tem liberdade de fazer alguma adaptação ao material, se a senhora quiser? A senhora pode trazer alguma coisa extra, ou a senhora tem que ficar presa literalmente na apostila?

P: É (...) a apostila, ela tem que ser dada.

E: Sim.

P: Eu posso até trazer alguma coisa, assim, mas eu tenho que dar a apostila. E, como o tempo é muito curto...

E: Acaba não sobrando tempo...

P: Então, acaba não sobrando muita coisa, não. Às vezes, a gente faz o trabalho aqui em cima do livro, né.

E: Entendi.

P: O que tem aqui a gente faz em cima do livro, alguma coisinha, mas quando termina a apostila.

E: Então, a senhora tem essa, essa liberdade de poder...

P: Tem, tem, de trazer alguma coisa extra.

E: Bem, uma pergunta bem geral, agora. A senhora gosta de ler de uma forma geral, não somente na língua estrangeira, mas na língua portuguesa também?

P: Gosto.

E: Que tipo de texto a senhora gosta de ler?

P: Ah, eu não tenho uma...

E: Não tem uma especificidade?

P: Não, não tenho uma preferência. Eu começo a ler um livro, eu gostei, é difícil eu não terminar, mesmo que eu não goste (risos!!!), eu vou até o fim.

E: Ah, é. (risos!!!) Interessante, porque a grande maioria das pessoas deixa de lado, né. Eu sou um.

P: Deixa de lado, né (risos!!!)? Não, eu às vezes não estou gostando, mas eu vou lá até o fim e acabo de ler o livro.

E: A senhora acaba não tendo muito tempo também para fazer isso, né, como a senhora tinha dito a semana passada?

P: É (...) eu não sei, mas assim, até que eu leio, sabe? Eu não consigo chegar em casa e não ler.

E: Entendi.

P: Então eu, eu chego em casa tarde, eu chego onze, onze e pouca, sabe. Tomo banho, arrumo todas as coisas. Eu deito, mas eu tenho que ler. É a minha briga com meu marido. Porque eu deito, e eu quero um livro para ler (risos!!!). E ele fica bravo. Porque aí o sono vem. Porque eu já chego muito agitada, né.

E: Entendi. É (...) a senhora é uma exceção, porque a grande maioria dos brasileiros não tem esse hábito da lei...

P: Não tem hábito, né.

E: O europeu tem bastante...

P: Tem. Tem, e eu falo que em casa eu tenho, eu criei leitores, né, porque eu tenho (...) os meus dois mais velhos...

E: Eles também são...

P: Amam, amam ler.

E: Ah, que bom.

P: Só o pequeno que está sendo difícil (risos!!!).

E: (risos!!!) É (...) eu estou passando isso em casa com o meu. Bem, uma pergunta a respeito da língua inglesa. A senhora tem facilidade de ler textos na língua inglesa (...) de uma forma geral?

P: Na leitura, tenho. Na leitura, até que eu tenho.

E: Por que a senhora diz NA LEITURA? É (...) a senhora já ia falar, qual é a dificuldade maior?

P: A minha dificuldade é a pronúncia, né. A pronúncia, a gente não (...) a fluência, né.

E: Entendi.

P: Essa é a dificuldade.

E: E a senhora sente isso nos colegas também, de uma forma geral?

P: Sinto. Sinto nos professores novos que vem substituir. Aliás, eles nem dão aula, né.

E: Sim.

P: Eles procuram...

E: São os eventuais?

P: É. Deixar o aluno, ali, se virar, né.

E: Entendi.

P: Ou então, algum exercício que ele já tem uma resposta, ali, eles não precisam ficar falando, nem nada. E eles têm mais dificuldade ainda na tradução, né. Saber o que está escrito ali.

E: Além de não ter a experiência também, né?

P: É.

E: Bem, de uma forma geral, para a senhora, o que significa leitura? O que é ler para a senhora?

P: O que é ler?

E: Isso.

P: Para mim, é você ler e saber o que você está lendo.

E: Sim.

P: Né, não só o simples ato de ler, né, mas é o ler e entender o que você está lendo.

E: A senhora acredita que a leitura é uma atividade social, por exemplo?

P: É (...).

E: Uma atividade que...

P: Você sem a leitura, você não consegue. É o que eu falo para os meus alunos, vocês não têm um vocabulário, um bom vocabulário, como que vocês vão conversar, como que vocês vão procurar um emprego.

E: Então, o conhecimento linguístico, na verdade, é muito importante?

P: Sim. A leitura faz com que você, além do seu enriquecimento vocabular, você é um prazer, né, você está ali, é uma diversão, você viaja dentro da leitura, né.

E: Sim.

P: Eu, eu sou suspeita para falar porque eu gosto de...

E: Sim. Eu também. Quando eu estou gostando do assunto, para mim também é bastante prazeroso também. É (...) uma pergunta mais específica agora em relação ao ensino da leitura para os seus alunos. Como é que a senhora trata, de uma forma geral, o ensino da leitura em sala de aula? (...) A senhora adota alguns passos na abordagem dos textos?

P: É. A gente, geralmente, nós conversamos um pouco antes, né. Eu falo um pouco antes do começo, lá pelo título, né. O que eles acham que, sobre o que o texto está falando.

E: É a ativação do conhecimento prévio, né?

P: É. E aí, o ensino médio é meio difícil de conversar (risos!!!).

E: Sim. A senhora tinha falado.

P: Então, a gente vai falando, depois eu peço para eles dentro do... ah, vamos ver lá o primeiro parágrafo. Quais as palavras que vocês conhecem? Depois, eu pergunto para eles, tem alguma palavra lá que vocês acham que seja parecida com o português, com as palavras em português, né?

E: Cognatos, né?

P: É. Os cognatos. Vamos ver se elas são (...) realmente têm o mesmo significado. E a gente vai fazendo esse trabalho primeiro. Depois, aí eu falo, olha a gente vai ler o texto e eu vou ajudar vocês na tradução porque eles não conseguem, né.

E: Sim.

P: Então, a gente faz uma leitura do texto para eles saberem do que se trata o texto. E aí, eles partem para os exercícios que vêm na apostila que sempre tem perguntas ali, e informações, né, retiradas do texto.

E: É ótimo saber disso porque tem professores que começam direto, né, e perdem essa informação que a gente acaba ativando antes da própria leitura, né, que são as pistas

tipográficas que a senhora acabou de falar, o título, o subtítulo, as gravuras, né, dá uma explorada nisso antes de começar exatamente a leitura do texto, né.

P: É isso que eu sinto falta na apostila do ensino médio porque não tem figura nenhuma.

E: Sim.

P: Vem só o texto, e às vezes o texto é enorme.

E: Cansativo, né.

P: É. Então, quando eles olham para o texto eles já dizem, ai que texto enorme (risos!!!).

Vou ter que fazer exercícios enormes. Então isso já, né (...) desmotiva.

E: Inibe um pouco.

P: É.

E: A senhora acredita que esses textos aí são voltados para o vestibular especificamente, ou não?

P: (...) Eu não acho, não. Assim, até o assunto, o terceiro colegial, né? O terceiro ano, eles, ah, a gente está trabalhando trabalho voluntário. Esses textos aí (apontando para a apostila do terceiro ano) são de trabalho voluntário. E...

E: A temática dos textos?

P: É.

E: De todos os anos, ou só do terceiro?

P: Não, do terceiro. Do primeiro é...

E: Cada ano tem uma temática?

P: É.

E: Do terceiro é trabalhos voluntários?

P: É (...) trabalho voluntário. Do segundo é sobre resenha, sinopse, resenha de filmes. E do primeiro (...) primeiro, acho que é jornal. Acho que é sim, são textos jornalísticos, artigos...

E: Interessante.

P: Mas, dos três, os que eu vejo que mais, assim, se interessam é do segundo.

E: Qual é a temática mesmo?

P: Filme.

E: Ah, filme. É uma coisa que tem mais a ver com o dia-a-dia deles.

P: Então, a gente vê que eles ali (...) eles conseguem, sabe.

E: Entendi.

P: Se envolver, né? Mas, os outros não. Eu até achava que o trabalho voluntário fosse uma coisa que (risos!!!)...

E: Não (risos!!!). Não é muito a praia deles, não.

E: Uma outra pergunta. Como é que a senhora avalia o entendimento do texto em sala de aula? Além da avaliação dada, a senhora tem alguma ferramenta que a senhora utiliza durante as aulas para avaliar se eles compreenderam o texto, ou não?

P: (...) É (...) já nessa conversa que a gente vai tendo, né, no texto, a gente vendo o aluno que está participando, né, a participação deles. Então, ali já vai avaliando. E a gente já conhece. Eu já conheço, né, porque eu tenho lá alunos desde a quinta série, meus alunos. Então, fica mais fácil.

E: Por meio da participação deles fica evidenciada a compreensão, ou não?

P: É fica. Então a gente já vai perguntando, fazendo algumas perguntas, ali sobre o texto. Então, eles vão respondendo e você já vai vendo. Vai vendo aqueles que né, não quer nem (risos!!!)...

E: Entendi. Então, a senhora faz algumas perguntas de conteúdo para poder saber se os alunos estão compreendendo, ou não?

P: Isso.

E: Certo, ótimo. A senhora trabalha com as estratégias de leitura em sala de aula? Nós acabamos de dizer um dos exemplos. A senhora disse aí, é (...) a leitura do título, tal, e falar um pouco sobre o texto. Isso aí é a ativação do conhecimento prévio. É (...) eu não sei se a senhora tem conhecimento, assim, em termos terminológicos. Com certeza, a senhora utiliza sim. É (...) mas, a senhora, além disso, a senhora já disse, também, que utiliza os cognatos, né? Isso aí é mais uma das estratégias de leitura que a gente utiliza.

P: É.

E: Essas estratégias são chamadas de estratégias metacognitivas, que são as estratégias que a gente pode trabalhar em sala de aula. Essa é uma delas, né. A senhora trabalha mais alguma coisa, assim, relacionado às estratégias de leitura?

P: (/) (/)

E: Sim. Deixa eu tentar esclarecer.

P: É. Fala alguma coisa aí porque eu não...

E: É porque são termos terminológicos, né. A senhora trabalha, por exemplo, os elementos de coesão textual? Os conectores, os conectivos?

P: Trabalho. Inclusive tem na apostila deles.

E: Ah, tá.

P: Né (...) faz parte da apostila deles. É (...) segundo ano viram isso, vão ver isso, próxima aula.

E: É (...) então, de uma forma geral, com certeza, a senhora (...) é só por causa dos termos (...) a senhora já trabalha isso.

P: É a própria apostila, ela já tem já.

E: Ah, o entendimento geral do texto, também, a senhora...

P: Também.

E: Ah, perguntas específicas, objetivas também são trabalhadas em sala de aula, acredito (...) que respondam a perguntas como quem, onde, quando?

P: Isso.

E: Isso tudo é estratégia de leitura.

P: É.

E: Só porque tem uma terminologia específica para isso.

P: É (...) ela sempre vem acompanhada, né? Na própria apostila vem ali (...) perguntinhas.

E: Sim. Existe algum momento, em sala de aula, é (...) que a apostila, ou que a senhora traz momentos que os alunos têm a oportunidade de opinar a respeito do texto?

P: Tem.

E: Assim (...) de um modo crítico?

P: Tem, tem. Tem, sim. São umas perguntas que eles fazem que...

E: Sim.

P: Aqui na apostila (apontando para a apostila), né? Eles, eles não gostam muito não (risos!!!).

E: (risos!!!) Não gostam muito de se pronunciar não.

P: Ah, não gostam. Quando eles, né (...) gostou, não gostou. Porque que gostou, ou não gostou (...), né? O que você achou da, das (...) eles não gostam muito, não. Eles não gostam muito de opinar, não. Engraçado, né? A gente tenta formá-los, né?

E: Sim.

P: Alunos críticos, tudo. Mas eles não (...) eles não gostam muito de dar a opinião deles não.

E: Essas perguntas já estão no texto, ou...

P: Já.

E: E a senhora acredita que faça alguma coisa à parte, também?

P: É também. Quando a gente...

E: Dependendo do assunto?

P: É.

E: E da onde a aula vai também, né?

P: É.

E: Vai de acordo com o andamento, né?

P: É. Dependendo do texto, dá para...

E: A senhora está satisfeita com o modo que a senhora ensina leitura?

P: (/) (/)

E: É (...) a senhora acha que os alunos mostram bons resultados durante as aulas?

P: É (/) (/), sim.

E: Tendo em vista o que há, né, o que...

P: É (...) eu acho que dentro do que a gente se propõe a fazer, eu acho que...

E: Sim.

P: Que sim. Eu (...) só acho assim que, talvez, se o material fosse um pouco diferente, né, os textos menores, eu acho que talvez eles se interessariam mais.

E: Esse texto dá para fazer em uma aula só, ou não?

P: Ah, às vezes não.

E: Às vezes não?

P: Conforme o tamanho do texto...

E: É mais de uma página, o texto?

P: Não, ela (...) é assim, ah, para eles é grande, para a gente não, não é.

E: Entendi.

P: Mas, para eles, é imenso. Eles acham o texto muito grande. Mesmo...

E: Acabam ficando entediados, né?

P: É. Assim, um texto desse tamanho (apontando para um dos textos do livro de apoio), para eles está ótimo, né. Eles até suportam, mas...

E: Os da apostila são maiores?

P: Os da apostila (...) são. E (...) não atrai muito, né, eu acho, não sei por que (...) sei lá.

E: Sim. Entendi.

P: Olha (apontando para um dos textos da apostila), esse texto já é um texto grande. Só que, eu trabalhei com eles, foi trabalho e a gente (...) não reclamaram nada, foi numa boa.

E: Foi de bom proveito. Tá. É (...) a senhora gostaria de ensinar leitura de uma forma diferente, ou não?

P: Eu acho que para eles, não tem, não sei se teria uma outra forma, né, mais fácil. Não sei. Eu acho que com eles, tem que ser dessa forma, né. Não vejo outra forma. Mas, se alguém me mostrasse uma outra forma (risos!!!).

E: (risos!!!)

P: Eu até gostaria, né.

E: É (...) porque a senhora acaba ficando também, é (...) é meio que presa ao material didático, né?

P: É.

E: Que tem que ser tratado.

P: É. Tem que ser visto dessa forma. Então, eu não sei se teria uma outra ...

E: É. Com certeza, o material deve ser direcionado já para o vestibular também, né? Têm questões de múltipla escolha, eu acredito?

P: Muito pouco.

E: Muito pouco?

P: Muito pouco. Não tem...

E: A senhora acredita que é possível ensinar a gramática por meio da leitura?

P: Creio que não. Acho que a gramática tem que ser dada separadamente. Eu até pergunto o tempo verbal das sentenças durante a leitura dos textos. Mas, acho que a gramática tem que ser dada separadamente.

E: Bem, em relação à leitura, acho que nós encerramos o assunto. Só algumas perguntas finais. A senhora acredita que a formação que a senhora recebeu durante a graduação foi suficiente para atuar como professora de inglês?

P: Não.

E: Por que não?

P: Acho que faltou muito. Primeiro que, antigamente era muito diferente, né, do que hoje.

E: A senhora tem licenciatura dupla?

P: Tenho.

E: Inglês, português.

P: Isso. Então, nós fomos orientados a trabalhar no método tradicional, né?

E: Sim.

P: Então, quando a gente saiu da escola, foi a mesma forma. E houve uma mudança muito grande. Houve uma mudança muito grande...

E: No decorrer dos anos?

P: É. Só que a gente não foi preparada para isso.

E: É. Concordo, plenamente. Eu acho que essa deve ser uma queixa da grande maioria das pessoas que fizeram graduação também na época que a senhora fez. A senhora fez é (...) universidade por aqui?

P: Eu fiz em Araras.

E: Araras?

P: Então, eu acho que há gente preparada (...) e acredito que hoje em dia, mesmo apesar de ter todas essas mudanças e tudo, eu acredito que os professores que estão chegando também não estão chegando preparados. Talvez...

E: A senhora vivencia isso na pele, né?

P: Talvez, eu acho que mais até despreparados.

E: Sim.

P: Eu não me lembro de quando eu comecei a dar aula, se eu era tão despreparada assim (risos!!!)?

E: (risos!!!).

P: Mas, (risos!!!) eu já entrei na sala de aula dando aula para o ensino médio, e o ensino médio...

E: Quando a senhora começou, a senhora diz?

P: É. Eu dava aula lá no Vieira (Escola Estadual), né, dava aula aqui (Loreto), para o pessoal do noturno aqui. E eram sargentos, né, que a gente tinha a noite aqui.

E: Entendi.

P: Tinha essa clientela. Soldados, sargentos que moravam aqui na vila (vila dos soldados e sargentos da guarnição de Aeronáutica de Pirassununga).

E: Uma clientela bem exigente, né?

P: É. Então, era uma clientela que não era assim, né...

E: Não são alunos normais (oriundos do meio civil), assim, né no contexto.

P: Não. Não era meninada, né.

E: Entendi.

P: Então, quer dizer, eu já (...) uma base (...), né, pelo menos, para estar ali enfrentando a sala de aula, eu tive. Agora, eu estou vendo que esses professores (professores novos) não conseguem nem entrar no fundamental.

E: Entendi. Qual que a senhora acredita que seja o maior problema desses professores novos que estão vindo?

P: (/) (/).

E: A falta de experiência mesmo, ou a falta de conhecimento?

P: Acho que é na formação.

E: Tá.

P: Conhecimento.

E: Certo.

P: Né, porque a experiência...

E: Não tem como cobrar antes do cara entrar também, né?

P: É. Porque a gente vê que tem professor novo que entra e faz muita coisa.

E: Sim.

P: Né? Então, eu acho que é formação mesmo. Eu tenho aluno que foi meu aluno, hoje é professor, né? E logo que ele, que ele entrou na facul (...) ele saiu daqui, entrou na faculdade, começou a fazer Letras, e ele veio dar aula. Ele me substituía, substituía português. E é uma gracinha, muito esforçado.

E: Sim.

P: E dominava a sala. Então, eu acho que a experiência (...) não sei se conta muito aí, não. Eu acho que é mais formação, mesmo. É conhecimento, você conhecer aquilo que você está falando, né? Pelo menos, dentro daquela aula.

E: Entendi.

P: Você estuda para aquela aula. Não interessa se você não sabe o resto.

E: Entendi.

P: Mas, aquela aula que você está dando, você tem que dominar.

E: Não (...) perfeito. É (...) joia. É, a formação continuada. Eu sei que a senhora está no final de carreira, e a gente já tinha conversado sobre isso na semana passada. A senhora, é (...) a senhora fez pós-graduação, depois que acabou a graduação, a licenciatura, ou não?

P: Não.

E: A senhora falou para mim que tem vontade de fazer um curso, mas não especificamente uma especialização, né?

P: Não.

E: Fala um pouquinho de novo para mim.

P: Não, eu quero fazer só um curso para aperfeiçoar, né? Para (risos!!!) melhorar principalmente a fluência, né, a pronúncia. A gente acaba não tendo um contato porque dentro da sala de aula fica preso só nesses textos, nessa (...) mais no caderno mesmo, né? Então, eu gostaria de fazer, mas, por prazer. Porque, eu quero para mim.

E: Sim.

P: Porque agora não quero fazer mais nada (risos!!!). Agora acabou. O que tinham que me oferecer, tinha que oferecer lá no começo da minha carreira.

E: Sim, com certeza.

P: Né, e não no final.

E: A senhora gostaria de fazer alguma observação, porque a nossa entrevista está finalizada. Não?

P: Tudo certo.

E: Então, eu gostaria de agradecer muito a senhora pela receptividade. Muito obrigado aí com a sua colaboração com a nossa pesquisa.

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PROFESSORA JANE

Para essa transcrição serão utilizadas as abreviações a seguir:

E – Entrevistador

P – Professora B

(...) – pausa

... – fala simultânea

(/) (/) – pausa longa

Letras maiúsculas – ênfase

Transcrição da entrevista

E: Bem, fala para mim primeiro um pouco sobre sua formação?

P: Bom, eu me formei em Letras, né? É, inglês e português. Já há uns dez anos. Na verdade, doze anos. Estou no estado há 10 anos, né...

E: Então, assim que você se formou, você já começou a dar aulas...

P: Já. Eu, antes de me formar, eu já comecei, né, no estado (...) eventual. Em Pirassununga, né, Loreto. (risos!!!) Paulo de Barros. E, depois, né, continuei. Fui para Itu e continuei, né, trabalhando no estado. Até hoje.

E: E, depois de se formar?

P: Me formei, né? Fiz três anos de faculdade. Comecei enquanto estava estudando, e depois de formada, eu continuei.

E: E, onde você fez seu curso de graduação?

P: Fiz em São José do Rio Pardo.

E: São José do Rio Pardo?

P: É. Na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de lá.

E: Entendi.

P: Na época, aqui, como eu sou de Pirassununga, aqui não tinha faculdade, só tinha fora. Então, eu fiz em São José do Rio Pardo.

E: Agora tem curso de Letras na Unifian, né?

P: Tem. Aqui em Leme, tem em Pirassununga.

E: Agora não precisa mais de viajar, né?

P: É. (risos !!!) Tínhamos que viajar, pegar o ônibus uma hora. Mas é uma faculdade muito boa.

E: Quando é que eles começaram a oferecer o curso de Letras aqui em Pirassununga? Tem pouco tempo?

P: Não. Acho que em noventa e oito.

E: E, você teve oportunidade de fazer pós-graduação?

P: Sim. Eu fiz uma em Gestão Escolar, um ano e meio. E, Psicopedagogia.

E: Logo depois de se formar?

P: Não, não. Foi bem depois. Faz uns três anos (...) que eu corri atrás para fazer.

E: Você tem tido oportunidade de fazer cursos de aperfeiçoamento de ensino de inglês como língua estrangeira?

P: Não. Pelo estado? Pelo estado, não vi nenhuma assim (...)

E: Nenhuma oferta de cursos?

P: Até teve ofertas, mas (...) não me chamaram a atenção. Corri atrás, assim, cursos de línguas, né, escolas, CNA, Wizard.

E: Por sua conta, né?

P: Por minha conta, né. Fiz alguns cursos.

E: Alguns cursos?

P: Fiz cursos de inglês, mas não dei continuidade.

E: Entendi. No CNA, e onde mais?

P: Fiz no CNA e no Wizard, em Itu.

E: Tá. Você fez o curso regular deles ou (...)

P: É, o regular, porque, na verdade, eu queria ter uma base, porque a faculdade ensinava só a gramática, e eu queria ter a fluência, né? Mas, mesmo assim, eu encontrei um pouco de dificuldade. No Wizard, deu mais essa parte da fluência, mas a gente tem que dar uma continuidade.

E: É verdade! O professor para sobreviver tem que assumir vários cargos, né?

P: Tem. (risos !!!)

E: Há quanto tempo exatamente você leciona língua inglesa?

P: (/) (/)

E: Você começou com o português, não foi?

P: Olha, comecei com o português. Ah, é muito pouco que eu dei aula de inglês. Acho que uns dois anos, na verdade.

E: Dois anos?

P: E, agora esse ano que eu peguei. É o terceiro que eu peguei inglês.

E: Nos anos anteriores, eram aulas de português?

P: De português.

E: Ah, tá.

P: Então, muito pouco, né?

E: Ótimo! Você está dando aulas de inglês só aqui nesse momento?

P: Sim. Só nesta escola.

E: Você não dá aula em nenhuma escola particular? Só no estado?

P: Só no estadual. Em nenhuma outra escola.

E: Nesta escola aqui, você está há pouco tempo, né? Você falou que veio transferida?

P: Na verdade, eu peguei as aulas aqui em maio.

E: Deste ano?

P: Deste ano.

E: Ah, tá.

P: Eu comecei com eles no segundo bimestre.

E: Entendi. É (...) para que nível de alunos você dá aula aqui? ensino médio...

P: Ensino médio, inglês. E, agora eu peguei o fundamental, português.

E: No fundamental, você não dá aula de inglês, não?

P: Não. Só no ensino médio. O ensino médio todo é em inglês.

E: Ah, entendi. Primeiro, segundo e terceiro?

P: Primeiro, segundo e terceiro, inglês.

E: Tem alguma outra professora de inglês aqui?

P: Não. No ensino médio, não. Tem no fundamental.

E: Vocês dividem a turma do fundamental?

P: Não. Ele tem o fundamental, e eu o médio. Eu tenho o português do fundamental.

E: Me diga, qual é a abordagem ou o método que é utilizado na escola para ministrar as aulas de língua inglesa? Tem alguma imposição, ou...

P: Não. Nós, todas as disciplinas receberam um caderninho, o caderno do aluno e o caderno do professor que te dá uma direção do que a gente deve trabalhar, né. Então, a gente tem que seguir. É o currículo. É isso que a gente tem que trabalhar com os alunos

em todas as disciplinas. E, lógico que, a partir daí, a gente trabalha com textos, com outras atividades que são relacionadas com o caderninho, né, porque o caderninho, ele não vem muita coisa. Então, a gente tem que aprofundar mais, por exemplo, a gramática. Ele vem explicando muito pouco. Então, eu explico, né, coloco na lousa. Explico tudo antes para depois entrar no caderninho.

E: Ah, entendi. Então, você tem a liberdade de adotar um método ou abordagem durante as suas aulas?

P: Sim.

E: Não tem uma imposição?

P: Não. Mas, eu tenho que seguir o caderninho.

E: Sim.

P: Né. Eu tenho que seguir o que está ali. Mas, posso acrescentar textos e atividades de acordo com o que está ali.

E: Entendi.

P: E, e, também, aprofundar melhor no assunto, né. Acho que a palavra mais certa é aprofundar. A gramática, por exemplo, ela vem muito pouco no caderninho. Então, eu gosto de explicar...

E: No caderno do aluno?

P: No caderno do aluno. Eu gosto de aprofundar mais. Passar mais atividades do que há no caderninho.

E: Entendi. Interessante! Você adota algum livro didático? Você acabou de dizer, né?

P: Sim, eu (...) tem um livro que a gente utiliza, é, *English for all*. Inglês para todos.

E: É de alguma editora? Você lembra? Ou é do estado? Não é do estado, né?

P: Não é do estado.

E: É de alguma editora, né?

P: É. Agora, eu não me recordo. Depois, eu vejo para você.

E: Tá. No final, se você puder me mostrar. É (...) mas, fora o caderno do aluno, né?

P: Sim, sim...

E: Que é o que você disse que é a obrigatoriedade de...

P: Isso, de trabalhar. Então, eu trabalho com o caderno do aluno, que é o currículo do estado. E, junto, trabalho com esses livros que eu vou pegando texto de acordo com o que está sendo pedido no caderno do aluno.

E: Ah, entendi.

P: Assuntos, por exemplo, de profissão, de inglês e da importância do inglês. Então, eu vou introduzindo para enriquecer mais a aula.

E: E, você pode em algum momento substituir essas atividades do livro didático pelas atividades do caderno do aluno? Assim, vocês têm essa autonomia para fazer isso?

P: Tem, tem. Não há problema.

E: Se for o mesmo conteúdo, né?

P: É. Na verdade, eles pedem para a gente seguir direitinho, né. Mas, não há problema.

E: É aquilo que a gente já havia conversado, né, sobre a questão dos textos acabarem sendo repetitivos.

P: É, isso acaba influenciando.

E: Ficam maçantes, né? Tanto para o professor quanto para o aluno?

P: É, ficam. Eles acabam perdendo o interesse, né, porque já se ouviu muito daquilo, né?

E: Você gosta do livro adotado, do caderno do aluno e do livro a parte?

P: Gosto. Acho que têm assuntos interessantes. Fora essa questão que é muito repetitivo, acho que é muito interessante. Veio, na verdade, para dar uma direção, né. Realmente, não tinha uma direção, né. Nós fazíamos o planejamento em cima de livros, e cada história era de um jeito. Agora (/) (/)

E: Padronizou?

P: Padronizou. Então todas as escolas (...) se o aluno mudar, por exemplo, segundo ou terceiro bimestre, de professor, e ele estiver seguindo o caderninho (...)

E: Entendi.

P: Ele vai chegar no terceiro bimestre e vai ter aquele caderninho que todas as escolas têm, e que o professor deveria estar seguindo, né. Então, isso que era, na verdade, para acontecer. Nem sempre acontece.

E: É, mas é a questão que você falou, né, cada professor...

P: É, tem professor que não segue. (risos!!!) Mas, aí já não é, não pertence a mim. Mas, é para ser dessa forma. Então, padronizou. Todo mundo segue a mesma coisa. É o nosso plano. Já veio o que a gente tinha que fazer no início do ano. O que nós iríamos dar para os nossos alunos nesses seis meses.

E: Entendi.

P: Depois no replanejamento é feito outro plano de aula. O que eu iria dar nesses seis meses, para cada um não fazer de um jeito.

E: Você acredita que esse livro, o caderno do aluno, atenda às necessidades do vestibular, por exemplo?

P: (/) (/) (risos!!!) Não.

E: Não, né?

P: É, vem muito competência leitora e escritora.

E: Entendi.

P: Tem textos para ler e interpretar, né. Mas, acho que o vestibular é muito tradicional.

Então, é muito ainda (...) na verdade, fala-se que tá querendo mudar um pouco isso, né.

E: Entendi. Partir um pouco para a cidadania, né, questão de formação do aluno.

P: Isso. É.

E: Bem, uma pergunta. Em geral, você gosta de ler, não só especificamente na língua inglesa, mas na língua portuguesa também?

P: Gosto. Não tenho muito tempo. (risos!!!)

E: Qual é a sua carga horária aqui? É de quantas horas?

P: Vinte e seis aulas.

E: Vinte e seis aulas?

P: É. Tudo picado.

E: Entendi.

P: (risos!!!) Fico manhã, tarde e noite. (risos!!!)

E: É bastante cansativo!

P: É.

E: Agora, em relação à língua inglesa. Você acredita que tem facilidade em ler textos na língua inglesa?

P: (...) Acredito que sim. Eu acho que o inglês, a gente tem que estar sempre estudando, sempre lendo, sempre aprimorando, né? Agora, dando aula de inglês, eu sou obrigada a tá procurando. Quando eu tenho que dar aula, eu já gosto de ir bem preparada para as perguntas, porque eles querem saber o que tudo significa.

E: Sei.

P: Eles não têm (...) eles têm preguiça de procurar, de se interessar. Eu falo para eles, vamos pegar o primeiro parágrafo. O que vocês acham, das palavrinhas que vocês conhecem, o que vocês acham que está falando aí? Eles falam assim ó, eu não sei nada de inglês, eu não gosto. Eles têm preguiça de olhar. Algumas palavras eles sabem, dá para entender.

E: Então, você procura incentivar os alunos a procurar entender as palavras por meio do contexto? Fazer inferências?

P: Isso. Isso.

E: Você também faz isso quando você não entende uma palavra ou outra?

P: Faço, faço. É, eu faço isso. Ou pego alguma coisa que eu conheço e vou tentando entender o texto.

E: Entendi.

P: E, é lógico, tem palavra que a gente não sabe, aí a gente tem que procurar, e depois, né.

E: Você não sente a necessidade de ficar traduzindo palavra por palavra, por exemplo?

P: (...) Não, mas gosto de saber o significado, porque os alunos vão perguntar.

E: Ah, tá.

P: Porque, às vezes, eu entendi o texto. Mas, o que que é essa palavra?

E: Mas, em relação a sua leitura fora da sala de aula, uma leitura prazerosa, de um livro de (...) de um livro de língua inglesa, qualquer tipo de leitura. Aí, você não sente a necessidade de ficar procurando, né?

P: Não. Não...

E: Palavra por palavra?

P: A gente vai por aquilo que (...) a gente entende aquilo que não tem necessidade de ficar procurando. Mas, eu acho que para dar aula, é preciso.

E: Ah, com certeza, para se preparar, né?

P: É. Porque eles vão, geralmente, são aquelas palavras que...

E: Que a gente não sabe, que são as palavras que eles vão perguntar.

P: É. Eu entendi ali, né, pelo contexto. O que está falando no texto, mas eles vão (...) ainda eles têm aquela coisa de traduzir palavra por palavra.

E: Entendi.

P: Então, eu estou tentando tirar isso deles, mas (...)

E: E, é um método que a gente (...) acaba que a gente, no passado, foi (...) ensinado dessa forma...

P: É, foi ensinado desse jeito, né. Foi. E aí, é bem isso mesmo, né.

E: É, fala para mim, de uma forma geral, para você o que é ler? O que é leitura, de uma forma geral?

P: (...) Ah, leitura, eu acho que é conhecimento, né, cultura. A gente aprende bastante coisa, conhece bastante coisa.

E: Você (...) é (...) quando você lê textos, assim, independente do teor, do tipo, do gênero textual, você (...) é, faz perguntas para si mesma, assim, a respeito da leitura? É, de uma forma crítica? Ou depende do tipo de leitura?

P: (...) Acho que depende, viu, do tipo de leitura. (/) (/) Acho que...

E: Entendi. Como você ensina leitura para os seus alunos? Você pode falar, assim, em detalhes, mais ou menos, como você aborda a leitura de qualquer tipo de texto? Você começa diretamente com a leitura? Quais são seus passos?

P: Quando eu levo um texto para sala, primeiro eu, eles vão dar uma olhada no texto, ou eu coloco o título e pergunto para eles o que é que seria. A gente começa a leitura. Eu tento tirar deles...

E: É o conhecimento prévio?

P: É, é o conhecimento prévio.

E: Ótimo!

P: E depois eu introduzo a leitura. E depois a gente faz os comentários, né. O que eles entenderam do texto. Ou a gente vai fazendo por partes. Ou eu faço a leitura, ou eles fazem. Cada um faz a leitura. E, depois a gente faz o comentário. Primeiro, eu tento tirar deles, né, o conhecimento prévio.

E: Entendi. É, analisando o título, né.

P: É, o gênero, tudo. É.

E: Entendi. Ótimo. Você trabalha essa questão de gênero textual também?

P: Sim, sim, trabalho.

E: É importante isso.

P: É.

E: Como é o uso do dicionário? Eles trazem de casa, ou a escola oferece?

P: A escola oferece. Tem uma caixa com dicionários. (risos!!!)

E: Lá no Loreto, também.

P: Também? Mas, vai sumindo dicionário. Não sei.

E: E, eles se interessam em usar o dicionário?

P: Não. Eles detestam usar dicionário.

E: É a professora, né, que é o dicionário ambulante?

P: É. Eles ficam (...) professora qual é esta palavra. Então, vamos procurar no dicionário.

E: Ah, tá.

P: Mas, tem alguma palavra que vocês conhecem no texto? O que vocês acham que está falando? Vamos ver no primeiro parágrafo. Qual palavrinha? Então, aí começa a surgir daqueles que têm mais interesse.

E: Entendi.

P: É isso? É isso professora? É. Então, o que mais? O que está falando esse primeiro parágrafo?

E: Ótimo!

P: Mas, o que eles gostam de usar muito é o celular.

E: Para procurar palavras?

P: Para traduzir. Eles perguntam “pode usar o celular”? Como a regra é não deixar usar o celular na sala de aula, então, geralmente, eu não deixo, né, porque...

E: Mas, eles acabam procurando sem a gente ver, né?

P: Ah, eles procuram. Você vira as costas...

E: E, é muito mais rápido para eles também, né?

P: É. Para que eles vão ficar usando o dicionário. (risos!!!)

E: É. É mais fácil, também, perguntar para a professora, né?

P: É, também. E, às vezes, eles gostam de testar a gente.

E: Como assim?

P: Então, eles começam a testar. Professora, o que é (...) sabe besteira, né.

E: Ah, entendi.

P: Vêm com palavras para saber se você sabe.

E: Fora do texto?

P: É, fora. Não tem nada a ver com a aula. Eu falo, não sei. Vai procurar. Eu sei que já não é relacionado à aula.

E: Mas, mesmo quando têm palavras que eles não sabem no próprio texto, você sempre incentiva eles a procurar (...)

P: Sim, sim.

E: Procurar entender, procurar o contexto.

P: Primeiro, eu faço com que eles entendam, né. Vamos tentar entender o texto. Se eles não conseguem, se eles têm dúvida, eu vou (...)

E: Entendi.

P: Vou passando, né.

E: Tá. Ótimo. Como é que você avalia se os alunos entenderam o texto que eles leram em sala de aula?

P: Através das respostas que eles me dão. A gente vai (...), vai fazendo isso oralmente, né?

E: No caderno do professor, têm essas respostas?

P: Sim, sim.

E: E, como é quê? As respostas que eles dão têm que ser padronizadas de acordo com o ...

P: Não. De acordo com o caderno? Não. Vai de acordo, né, se tiver de acordo com as respostas, eu aceito.

E: Sim.

P: Mas, tem todas as respostas no caderno do professor.

E: Mas, não tem que seguir a risca. Se a resposta fizer sentido?

P: É. Se tiver de acordo, eu aceito.

E: Ótimo! Agora me fala, é, é, não sei se essa terminologia vai ser (/) (/) é conhecida por você, mas se não for não tem problema. As estratégias de leitura, não sei se você já ouviu falar sobre isso?

P: Já.

E: É, como é que você trabalha essas estratégias de leitura em sala de aula? Há um minuto atrás, você acabou de me falar uma delas, que é o conhecimento prévio.

P: É. Seria a leitura compartilhada, o conhecimento prévio?

E: Ah, então. São (...) uma delas você acabou de falar, né, conhecimento prévio. Além disso, a análise do título, do subtítulo, das gravuras, ilustrações, também é uma estratégia de leitura.

P: Sim.

E: Chamamos isso de pistas tipográficas. Isso aí são termos, né, terminologia específica, jargão específico. Além disso, nós temos a leitura para a compreensão geral do texto, que é o *skimming*. Não sei se você já ouviu...

P: Não, não.

E: A leitura para compreensão específica de perguntas como *where*, *what*, *when*, *how*, que é o *scanning*.

P: Ah, tá.

E: Tem o trabalho da morfologia das palavras, também, que é a questão dos afixos, prefixos e sufixos. É (...) essas que são assim (...) tem algumas outras, né, estratégias de leitura. Mas, de uma certa forma, você acabou de me dizer que trabalha com...

P: Com o conhecimento prévio? É.

E: Mas, agora tendo o conhecimento dessas terminologias que eu acabei de dizer agora para você. Você (...) você faz alguma dessas outras coisas que eu acabei de dizer?

P: É (..) a da compreensão do texto.

E: Compreensão geral do texto?

P: Compreensão geral. É, aquela...

E: Numa primeira leitura?

P: Isso. A gente faz a primeira leitura (...) é (...) afixo, prefixo é como assim?

E: É de trabalhar a própria...

P: As palavras?

E: Isso.

P: Ah, sim.

E: Quando o aluno tem dificuldade, mas se ele tem conhecimento do que seja tal prefixo ou tal sufixo, isso pode ajudar na compreensão da palavra.

P: Ah, tá.

E: Mesmo que ele não saiba a raiz da palavra, mas ele sabe que o prefixo, por exemplo, *un*, *unhappy*, é um prefixo de oposição ou de negação, ele já pode tentar (...) é (...) inferir significado aquela palavra. Não sei se você tem oportunidade de trabalhar esse tipo de coisa.

P: É. Na verdade, eu trabalhei até no segundo ano, né. Foi uma atividade que foi proposta para a gente trabalhar, o que é prefixo e sufixo, né, que é a mudança.

E: Ah, tinha isso.

P: Tinha. Isso foi trabalhado com eles no segundo semestre.

E: Do terceiro ano?

P: Segundo ano.

E: Do Segundo ano?

P: Segundo ano. Foram algumas atividades que até contemplam no caderninho.

E: Sei. Ah, então no próprio caderno...

P: Mas, assim, não que eu faça (...)

E: Entendi. Formalmente?

P: É (...) com todas as séries.

E: É (...) os elementos de coesão textual, as conjunções, é trabalhado, também, em sala de aula?

P: (/) (/) É. Mas, eu não me recordo agora.

E: Porque os textos são repletos, né, de...

P: Sim, sim.

E: *But, however, although, furthermore.*

P: Sim. Mas, eu não me lembro de te...

E: Trabalhado especificamente...

P: É. Eu acho que talvez no segundo contemple algumas traduções. Tem algumas sinopses de filmes. No segundo ano, tem algumas sinopses. Aí, eles têm algumas palavrinhas. Mas, eu não me recordo se eram elementos. Eu não sei.

E: Não, tranquilo. Mas, você acaba...

P: É.

E: É porque a gente fala estratégias de leitura...

P: Isso.

E: A pessoa não. Mas, a gente acaba fazendo isso na própria língua portuguesa, também.

P: É.

E: É só por questão de prática mesmo, de conhecimento da terminologia, do jargão. Mas, a gente faz isso.

P: É. (risos !!!)

E: É, inconscientemente. (...) Você está satisfeita com o modo que você ensina leitura?

P: Não. (risos!!!)

E: Por que não?

P: Eu acho que, talvez, falte, é (/) (/) mais tempo para trabalhar com eles, né? Eu acho que talvez falte mais, né, a gente que segue o caderninho. Por exemplo, o segundo ano fala muito de filmes, né? A gente talvez precisasse sair um pouco, né, não que eu não possa sair, né?

E: Entendi.

P: Mas, trazer outros textos. Então, a gente acaba meio que ficando presa, né. Então, eu acho que poderia ser dado mais coisas. A gente, também, não tem muito tempo. São só duas aulas por semana, e isso passa (...)

E: Ah...

P: Você planeja uma coisa, e às vezes não dá tempo de você dar aquilo. Então, às vezes, eu fico, né, me sentindo, assim (...) não sei, acho que eu não dei uma boa aula. Poderia ter, né, dado uma (...) sei lá, melhorado, podia ter dado outras coisas.

E: É. Mas, dar aulas é isso mesmo. A gente trabalha com o imprevisível o tempo todo, né?

P: É. A gente tem que sempre tá pensando em mudar, né, as estratégias, a forma de você (...) passar, né, o conteúdo. Se não deu certo de uma forma, você tem que buscar outra forma. E, os alunos, eles têm muita dificuldade (...) como chegar no aluno que tem muita dificuldade? Eu fico me perguntando (...) o que eu posso fazer para ajudar esses alunos?

E: É ótimo que você tenha essa concepção, essa (...) essa auto reflexão, né?

P: É. E, é lógico, a gente tá aqui para ensinar, né. Tem que ensinar e fazer com que o aluno aprenda. O mais difícil é fazer com que o aluno aprenda.

E: Mas, pela sua fala, dá para saber que você não é uma professora acomodada, né. Só de você se autoquestionar, você já está...

P: Não. Não, não. Olha, tem hora que a gente desanima. (risos!!!)

E: Não, com certeza. Mas só de você ter falado que se preocupa com isso, né. Com...

P: Porque a gente fica pensando, né? Você dá uma aula, e você vê que não houve uma participação. Então, tá. Tenho que mudar. Não deu certo. Então você busca outra estratégia. Ah, chamou a atenção. Mas, aí, na outra já não deu certo.

E: É a questão da abordagem que a gente estava falando.

P: É.

E: Não é? Dos métodos, das técnicas. Porque a gente tem que atender às necessidades e interesses dos alunos, né.

P: Tem.

E: Então, essa autocrítica sua é muito valiosa.

P: É.

E: Infelizmente, nem todos os professores...

P: É verdade! É complicado!

E: Eu acho que, geralmente, com o passar do tempo, né. A pessoa vai ficando calejada.

P: É.

E: Você acha que seus alunos apresentam bons resultados em momentos de leitura especificamente?

P: Ah, depende da sala. Depende da sala, sim, eles apresentam. Como eu falei para você, à noite é mais difícil.

E: Você gostaria de ensinar leitura de um modo diferente?

P: Sim. Adoraria.

E: A gente acabou de falar um pouco sobre isso.

P: É.

E: Fala, assim, mais um pouquinho a respeito disso. (/) (/) Você falou a respeito do andamento das aulas, né?

P: É.

E: Em momentos de leitura em específico, como, assim, que você gostaria de fazer essa abordagem um pouco diferente?

P: (...) É porque acaba ficando (...) a gente faz uma leitura. Nem sempre eu consigo fazer em inglês porque (...)

E: Entendi.

P: Eles não entendem. Por mais que a gente vá, começa a falar em inglês. Eu falo algum enunciado, falo as palavras. Então, eles ficam (...) porque, assim, propriamente o inglês, o falar em inglês, eu não falo o tempo todo, né. Então, eu tento explicar, eu falo. Falo a tradução, o que seria, ou eu pergunto para eles. Então, será que tem uma forma de trabalhar com eles a leitura em inglês mesmo, né? De uma forma com que eles se interessem. (...) Porque você fala poucas coisas, assim, e eles falam: “Ai! não entendi nada professora.”

E: Nem te dá oportunidade de continuar.

P: É. Então, eu falo: “presta a atenção”. O que será que eu falei? O que será que significa né? Então, ponho na lousa. Falo de novo. Eles ficam...

E: Então, o grande desafio é o conhecimento linguístico, né, que falta muito. Acho que é isso que você está querendo...

P: É. É fazer com que eles se interessem mais pela, pela leitura do inglês porque na verdade não há.

E: Sim.

P: Por mais que a gente faça. Então, fazer uma leitura de um texto todo (...) não tem como fazer. (...) Porque eles dispersam. Porque não está entendendo, né. Eu vou por parágrafo. O que será que está falando aqui? Faço uma leitura em inglês. Alguém pode dizer quais as palavrinhas, né.

E: Entendi.

P: Mas, há uma barreira.

E: Ótimo! É (...) você acredita que ensina gramática por meio da leitura?

P: Sim. Com certeza.

E: Acho que você já falou um pouco sobre isso.

P: É. Muito, né. A gente aproveita...

E: Como é que você faz isso?

P: Através dos verbos, né.

E: Dos tempos verbais.

P: Primeiro, eu expliquei, né, os tempos verbais. Coloquei na lousa. Depois no texto a gente vai mostrando. Tá vendo esse verbo, né. Que tempo verbal que ele está? Presente, passado?

E: Acho que você tinha falado, né. Antes de começar a leitura propriamente dita, você foca nas estruturas gramaticais. É isso? (...) Para depois partir para leitura?

P: Não. Eu faria... ao

E: Ao contrário?

P: Eu faria o levantamento prévio do assunto. (...) Eu faço da gramática (...) quando, quando vai entrar algum exercício que vai falar de algum tempo verbal, eu gosto de primeiro (...) eu explico e depois eu entro no caderninho.

E: Isso. Mas, você está falando especificamente dos exercícios que trabalham a gramática?

P: É, é.

E: Mas com a leitura, você acabou de dizer que...

P: É, porque acaba contemplando, né, no texto. Então, eu acabo perguntando quais são os tempos verbais.

E: Entendi. E qualquer...

P: Mas, eles têm uma dificuldade muito grande (...) na gramática. Então, quando eu entrei eu iniciei (...). Eu falei olha vamos, então, retomar. Porque eu estava começando com (...) na verdade, eu já ia para o *simple past*. Falei, não vamos ver o *simple present*.

E: Entendi. Isso partiu de você? Dar o presente simples primeiro?

P: É. Falei, não vamos (...) porque, na verdade, eles estavam sem professor.

E: Entendi. Por quanto tempo?

P: Um bimestre.

E: Um bimestre?

P: Um bimestre. Eu entrei...

E: Então foi simplesmente ignorado ali...

P: Teve professor. Mas, cada hora tinha, dava uma coisa. Então, não teve uma sequência no caderninho.

E: E você começou direto no volume dois?

P: Não, no volume um porque o volume um é para os dois bimestres.

E: Ah, tá.

P: Só que teve sala que não começou nada, teve sala que começou. Então, eu tive que partir de onde eles estavam.

E: Entendi.

P: Muita coisa eu retomei.

E: Entendi.

P: Aí eu falei vamos (...) vocês sabem o *simple present*. Mas, não sabiam nem o verbo *to be*. (/) (/) Você começa a explicar e eles viajam.

E: Entendi.

P: Então, eu acho que é importante dar essa, esse reforço.

E: Sim. Ah, que bom. (...) A formação que você recebeu na graduação foi suficiente para atuar como professora de inglês?

P: Não.

E: No começo, você já falou, né?

P: Não. É (...) gramática. Eu acho assim. Eu acho que as faculdades, elas não. Não sei agora, mas quando eu me formei, a gente tinha necessidade de (...) de como trabalhar em sala de aula, como trabalhar o conteúdo, como passar o conteúdo. Lógico que a gente tem que aprender, e tudo, mas eu acho que poderiam ter disciplinas que ajudassem. Porque a gente sai cru.

E: Quais disciplinas, assim, especificamente?

P: Português, inglês, né. Como trabalhar, né, como que a gente pode (...) dar aulas é (...) diversificadas com o que a gente...

E: Didática do ensino?

P: Isso.

E: Ah, durante o seu curso de graduação, você não teve?

P: Teve. Mas, não (...) nada que...

E: Não abordou...

P: Não. O que a gente pôde fazer para (...) na época, a gente reclamava, eu me minhas colegas, né? A gente tinha que apresentar para o professor. Mas, quais os instrumentos? O que pode nos ajudar? Ele falava (...) procura na biblioteca.

E: Entendi. Você teve oportunidade de estagiar como professora?

P: Sim. Eu comecei dando aula, né.

E: Enquanto fazia graduação, no final da graduação?

P: É.

E: Tá. A formação continuada (...) acho que você já falou, né? Foi (...) aí foi interesse seu, próprio, né?

P: Sim, sim...

E: De fazer os cursos de...

P: Gestão escolar e Pedagogia.

E: Tá.

P: Mas, bem depois.

E: Do estado, foram oferecidos, mas não foi nada do seu interesse?

P: Foram. É. De inglês, não (...) acho que eu fiz um curso só, mas não terminei. Era muito (...) oficina pedagógica. Tinha que fazer (...) fugia um pouco, né.

E: Entendi.

P: Com essa loucura de aula que eu estava.

E: Entendi. Tem mais alguma observação que você gostaria de fazer?

P: Acho que não.

E: Não. Tá bom, então. Muito obrigado pela sua colaboração, pelo seu tempo.

P: Imagina! (risos!!!) Espero que tenha ajudado.

E: Com certeza!

APÊNDICE E

ANOTAÇÕES DE CAMPO- AULAS DA PROFESSORA ANA

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 01 – 18/08/2014 (duração: 50 minutos)

A aula observada é da segunda série do ensino médio. A sala é composta por 28 alunos e a aula tem 50 minutos de duração. Ao adentrar a sala de aula, fui informado pela professora que os alunos ainda não haviam recebido o volume dois do caderno do aluno. Disse, ainda, que talvez chegasse em meados do próximo mês. Portanto, todo o conteúdo que consta no caderno do aluno é passado na lousa todas as aulas. O conteúdo dessa aula trata de estereótipos e preconceitos em filmes. A professora pede para que os alunos copiem um texto e um exercício no caderno e diz que dará as orientações em seguida. O texto e o exercício seguem logo abaixo.

1. Look at these characters from famous films and match them with the stereotypes. Have you ever thought about that?

a) Speedy Gonzales (Looney tunes, animated cartoon).

b) Jar Jar Binks (Star wars – Phantom menace, 1999; Attack of the clones, 2002; Revenge of the Sith, 2005).

c) Grand Vizier Jafar (Aladdin, 1992).

() Arabs (Strong accent and skin color).

() Jamaicans (appearance and accent).

() Mexicans (appearance – wearing a huge sombrero; attitudes – stealing cheese; accent).

2. Read the dialogues below and discuss in groups what kind of prejudice they reveal. What is your opinion about them?

Scene 1:

Daughter: Maybe I can go to college and take some courses.

Father: Why do you want to leave your Family?

Daughter: I'm not leaving you! You told me you want me to do something with my life!!

Father: Yes!! Of course!! So get married! Make some babies! You are getting old!!

Scene 2:

Father: I told you it is a mistake to educate a woman! But nobody listens to me in this house! Now she introduced us to her boyfriend and he is not Greek!! Not Greek!! He can't speak Greek either!! Oh, my God!!

Scene 3:

Brother: Can I play dolls with you, girls?

Sister: No! You don't have a Barbie doll. Boys don't play with dolls! Go play ball!

Father: You're a boy, Mark. Stop playing with dolls. We have already talked about that!

Logo depois de finalizada a escrita da atividade, a docente dá as orientações aos alunos. Diz que no primeiro exercício, eles necessitam ligar os personagens aos seus estereótipos sem entrar em detalhes. Já no segundo exercício, ela solicita que os discentes façam a tradução dos diálogos utilizando os dicionários oferecidos pela escola. É possível observar que os mesmos encontram-se em péssimas condições, alguns sem capa e outros amassados. Além disso, não há número de dicionários disponíveis para todos os alunos. Durante o decorrer da atividade, não há qualquer intervenção da professora. Os alunos fazem suas traduções individualmente. Ao término da atividade, os discentes levam seus cadernos até a professora para que possam ser vistados.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 02 – 18/08/2014 (duração: 100 minutos)

A aula observada é da terceira série do ensino médio. A sala é composta por 25 alunos e a aula é de dois horários de 50 minutos de duração. Ao adentrar a sala de aula, a professora é informada pelo professor anterior que alguns alunos ainda estão finalizando uma atividade de sua disciplina. Em seguida, ela entra na sala de aula, senta e começa a fazer a chamada. Enquanto isso, alguns alunos acabam de fazer os exercícios da aula anterior (Física). Feito isso, a professora pede para que os alunos tragam seus livros até ela para que possa vistar os exercícios de tarefa. Depois de conferir se os alunos haviam feito os exercícios, a professora inicia a correção da tarefa que trata de um texto a respeito da escolha das profissões. Inicialmente, ela traduz a primeira pergunta dizendo que a autora queria que os alunos sublinhassem as perguntas referentes aos primeiros e segundos passos que devem ser tomados antes da escolha de uma profissão. Alguns alunos dizem o que sublinharam traduzindo as informações contidas nas perguntas sublinhadas. Logo depois, a docente diz que a segunda pergunta trata de uma resposta pessoal, na qual os alunos tinham que dizer quais são os seus valores no trabalho. Nesse momento, não há oportunidade para que os alunos digam suas respostas. Na próxima pergunta, a professora também traduz o que está sendo solicitado aos alunos dizendo que eles devem listar quais são as etapas mais importantes na escolha de uma profissão. Novamente, os alunos não têm a oportunidade de dar suas respostas. A última pergunta, de acordo com a docente, também é de caráter pessoal e não há nenhum tipo de conferência de resposta. Após a finalização da correção da tarefa, a professora diz aos alunos que eles irão adiantar o conteúdo, porque a prova está próxima. Segundo a professora, os tópicos gramaticais serão estudados posteriormente quando chegar mais perto da prova. O conteúdo da aula do dia é abordado. A professora pede para que os alunos abram seus livros na atividade que precede um texto que contém informações sobre uma universidade. Essa atividade de pré-leitura é designada a incentivar os alunos a ativar seu conhecimento prévio acerca do tema em questão. Além disso, é uma atividade de aquecimento destinada a direcionar a atenção dos alunos ao conteúdo do texto. Diferentemente da correção da tarefa, a professora inicia a atividade incentivando os alunos a dizer o que entendem da primeira pergunta. Os alunos dizem que a pergunta indaga se você já esteve em uma universidade. A professora confirma a compreensão dos alunos ao destacar os vocábulos *you* e *university*. Ela diz “Isso, tem o

you e tem o *university*. A próxima pergunta é lida pela docente em voz alta e imediatamente traduzida. Em seguida, ela dá uma pausa esperando possíveis respostas, que são dadas por vários alunos. Na próxima alternativa, a professora pede para que os alunos olhem e escolham os critérios que eles utilizariam na escolha do curso de interesse deles e na escolha da universidade, destacando os vocábulos *look* e *use* no enunciado da questão. Um aluno traduz o enunciado para confirmar a compreensão. Outro aluno diz à professora que não entende o que é para ser feito. Nesse momento, a professora diz que os alunos devem assinalar quais critérios eles utilizariam para a escolha de uma universidade. Outro aluno indaga à professora a respeito de um vocábulo de um dos critérios, *campus resources*. Posteriormente, a professora trabalha a compreensão de todos os critérios listados no livro. Ela trabalha a compreensão das palavras buscando o conhecimento prévio dos alunos em relação aos vocábulos. Os alunos mostram-se bastante interessados na discussão dos critérios, já que se trata de algo que eles estão prestes a fazer. Critérios como a escolha por uma universidade pública ou privada, os custos, as avaliações feitas pelo ministério da educação nas universidades, a qualidade dos cursos, a vida social e o campo de trabalho pós-curso são critérios bastante discutidos. Durante as discussões, a professora proporciona vários momentos para que os alunos possam expressar suas opiniões e justificar suas escolhas por critérios mais importantes e menos importantes. Além disso, ela incentiva os alunos para que eles se posicionem em relação aos critérios mais controversos. A professora, da mesma forma, posiciona-se em vários momentos da discussão, ressaltando a importância das escolhas apropriadas e incentivando os alunos a tomarem decisões sábias e responsáveis, compartilhando experiências bem e mal sucedidas. Finalizadas as discussões acerca dos critérios de escolhas, a docente continua com a próxima pergunta. Um dos alunos lê a pergunta em inglês e automaticamente a traduz. A professora confirma o entendimento da pergunta. Imediatamente após a compreensão da pergunta, um dos alunos pergunta se o texto irá ser traduzido ou não. A professora diz que não e inicia a abordagem do texto. Nesse momento, ela mostra seu livro aos alunos e aponta para o texto perguntando o gênero do mesmo. Antes que os alunos possam responder, ela pede para que eles observem as características do texto e seu *layout*. Imediatamente, alguns alunos, observando o formato do texto, dizem que se trata de um texto extraído de uma revista, fato que é confirmado pela professora. Além disso, a docente instiga os alunos a se pronunciarem a respeito do conteúdo do texto observando seu título. Vários

alunos se pronunciam, dizendo que o texto trata da apresentação de uma universidade. Antes que os alunos façam a leitura, a professora faz uma breve leitura das perguntas que o seguem e checa a compreensão dos alunos. Novamente, um aluno pede para que a tradução seja feita. Porém, a professora se nega a traduzir e incentiva os alunos a lerem o texto e utilizarem os dicionários disponibilizados na sala de aula. Posteriormente, a docente espera a resolução dos exercícios e solicita que os alunos se dirijam até sua mesa para que seus livros possam ser vistos. Depois de conferir os livros dos alunos, a docente inicia a correção dos exercícios de compreensão. Ela inicia solicitando aos alunos que digam o que a primeira questão está pedindo, trabalhando o entendimento do vocábulo *table of contents*. Os alunos confirmam que o vocábulo significa o índice ou o conteúdo da revista. Em seguida, a professora solicita que os alunos digam qual é o objetivo da carta de apresentação da universidade e confirma a compreensão dos alunos, dizendo que o propósito da carta é apresentar a universidade. Na próxima pergunta, ela adota a mesma abordagem ao confirmar a compreensão da pergunta que trata de informações sobre os cursos oferecidos pela universidade. O próximo exercício aborda o tópico gramatical da unidade. A docente informa aos alunos que dará uma rápida explicação do item gramatical para que eles possam fazer as atividades. A estrutura trabalhada é períodos compostos, ou *conditionals*. Ela inicia a explicação dizendo aos alunos que a palavra *if* indica condição, sem dar oportunidade para que eles possam, por meio dos exemplos, inferir o significado desse vocábulo. Posteriormente, diz aos alunos que na oração subordinada, que é a que contém *if*, utiliza-se o presente simples, e na oração principal, utiliza-se o futuro simples com o uso do auxiliar *will*. Ao dizer isso, ela lê as orações contidas no livro a título de exemplificação. Depois dessa breve explicação, pede para que os alunos façam os exercícios referentes aos períodos compostos como tarefa para próxima aula.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 03 – 22/08/2014 (duração: 100 minutos)

A aula observada é da terceira série do ensino médio. A sala é composta por 15 alunos e a aula é de dois horários de 50 minutos de duração. Ao adentrar a sala de aula, a professora faz a chamada. Em seguida, ela pede para que os alunos abram o caderno do aluno na página 10. O texto é intitulado *Student Guide: choosing your profession*. A docente pede para que os alunos comparem o texto em questão com o da aula anterior, perguntando o que há de comum entre ambos os textos. Ela informa aos alunos que o título, *choosing your profession*, e o assunto são os mesmos, escolhendo sua profissão. Porém, segundo ela, apesar de a temática dos dois textos ser a mesma, a abordagem é diferente. O texto da aula de hoje fala sobre os *steps*, os passos para se escolher a profissão. Ela informa aos alunos que eles devem ler os parágrafos que discorrem sobre os passos a ser tomados na escolha de uma profissão com o objetivo de responder às perguntas. Na primeira questão, a professora diz que os alunos têm que responder as perguntas que aparecem no primeiro parágrafo do texto que fala sobre esses passos. Posteriormente, a professora aguarda alguns instantes para que ela possa ser respondida. Durante a espera, um aluno pergunta à professora o que significa o vocábulo *steps*. Porém, antes mesmo de a professora responder, um outro aluno diz que a palavra significa passos. Essa informação é confirmada pela professora. Durante a realização do exercício, a docente circula na sala e incentiva os alunos que não estão fazendo os exercícios a fazê-los. Nesse momento, chama a atenção de um aluno que não havia sequer aberto seu caderno do aluno. Alguns alunos utilizam o dicionário fornecido pela escola durante a leitura do texto. Um aluno chama a professora e pergunta o significado do vocábulo *subject*. A professora se dirige até sua carteira e traduz a palavra, matéria. Outro aluno indaga à professora o significado de *do you think*, e ela vai até sua carteira e traduz: você acha. Esse procedimento é repetido por mais algumas vezes. A professora continua circulando pela sala e incentivando os alunos a fazer os exercícios propostos. Eles parecem bastante interessados e continuam a fazê-los. Alguns alunos ajudam uns aos outros. Durante a realização dos exercícios, a docente se dirige até a carteira do pesquisador e começa a compartilhar algumas de suas frustrações. Primeiramente, diz que o caderno do aluno apresenta textos muito monótonos e repetitivos. Além disso, afirma que é um grande desafio ensinar inglês para os alunos, já que eles frequentemente dizem que não sabem nem o português. Comenta, também, sobre o livro

didático à parte que os alunos têm. Pergunta se algum aluno tem o livro, mas ninguém havia trazido. Segundo a professora, nunca há tempo para se trabalhar com esse livro adicional, pois o caderno do aluno deve ser feito integralmente antes de se trabalhar com o livro didático. Diz que a orientação aos professores é que o caderno do aluno seja seguido à risca. No entanto, ela revela que há situações em que é impossível seguir essas orientações, pois os alunos ficam bastante entediados com a repetição da temática dos textos. Em seguida, ela pede para que os alunos levem seus livros até sua mesa para que ela possa conferir e visar suas atividades. Depois de checar os livros dos alunos, ela inicia a correção indagando aos alunos algumas das perguntas que constam dos parágrafos do texto analisado. Isso é exatamente o que está sendo solicitado aos alunos nas perguntas sobre texto, responder às perguntas constantes nos parágrafos do texto. A docente pergunta a diferentes alunos quais são suas habilidades, suas melhores matérias escolares e seus pontos fracos. Os alunos participam bem e parecem bastante interessados. Logo depois, a professora pergunta aos alunos quais carreiras os atraem. Como forma de incentivá-los, ela anota o nome de cada aluno e a profissão que os atrai, dizendo que, depois de um ano, eles retornarão à escola para confirmar se a profissão escolhida é realmente o que lhes interessa. Posteriormente, antes de corrigir os exercícios, ela comenta sobre a escolha diversificada de profissões, dizendo que de toda a sala somente dois alunos optaram pela mesma profissão. Depois de comentar a esse respeito, a docente inicia a correção dos exercícios. Ela mescla a língua inglesa com a língua portuguesa: na letra a, o autor pede para *underline* e responder. Chama um aluno e pergunta: “Lá no parágrafo que se refere ao *first step*, qual é a primeira pergunta que o autor faz?”. Ela segue dizendo que o autor pergunta *what kinds*. Confere a compreensão do aluno, indagando qual é a pergunta feita pelo autor. Continua dizendo: “Isso, *what kind* de carreiras atraem você?”. Pede para que os alunos anotem as respostas, afirmando que eles já haviam feito isso anteriormente, quando ela os havia indagado a esse respeito. A docente continua com o mesmo procedimento na correção dos exercícios, mesclando a língua inglesa e a língua portuguesa e confirmando o entendimento das perguntas por parte dos alunos. Durante esse procedimento, os alunos participam atentamente traduzindo alguns dos vocábulos constantes nas perguntas. Depois de finalizada a correção das perguntas do texto, a professora diz aos alunos que eles farão uma atividade diferente nesse momento: trata-se de um exercício gramatical. Ela diz aos alunos que o exercício trata de uma mistura de tempos verbais diferentes.

Em seguida, pede para que os alunos façam a escolha do verbo mais apropriado para completar as sentenças.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 04 – 01/09/2014 (duração: 50 minutos)

A aula observada é da terceira série do ensino médio. A sala é composta por 22 alunos e a aula é de um horário de 50 minutos de duração. Ao adentrar a sala de aula, a professora solicita que um aluno pegue a caixa com os dicionários para que os discentes possam utilizá-los durante a leitura do texto. Em seguida, pede para que os alunos se assentem e façam os exercícios referentes ao texto intitulado *Testimonials: choosing your profession*. O aluno retorna a sala e informa à professora que não encontrou a caixa com os dicionários. Sendo assim, a docente encoraja os alunos a fazer os exercícios sem a utilização do mesmo. Depois de vinte minutos da aula iniciada, outro aluno encarregado de tomar conta dos dicionários chega à sala com a caixa de dicionários. Alguns alunos leem o texto em grupo e checam a sua compreensão entre si ao mesmo tempo em que outros alunos conversam sobre outros assuntos não relacionados ao texto. Durante a realização dos exercícios, a professora faz a chamada. Enquanto isso, um aluno está caminhando pela sala. A professora chama a atenção dele e pergunta se ele já terminou de fazer os exercícios. Logo depois, pede para ele se assentar. Depois de fazer a chamada, ela pede para que os alunos levem os exercícios feitos até ela, para que ela possa visar e atribuir nota. Posteriormente, circula pela sala observando se os discentes estão fazendo os exercícios e cobrando a apostila dos alunos que não trouxeram. Durante a realização da leitura do texto, um aluno pergunta à professora o que significa o sufixo *ship* no final das palavras. Ela o informa que o sufixo é utilizado para formar substantivos. Outros alunos solicitam a presença da professora para confirmar o entendimento das questões que constam dos exercícios. Ao final da aula, a docente informa aos alunos que não terminaram a atividade para trazer na próxima aula para que ela possa visar e atribuir nota.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 05 – 07/11/2014 (duração: 50 minutos)

A aula observada é da segunda série do ensino médio. A sala é composta por 20 alunos e a aula é de um horário de 50 minutos de duração. Ao adentrar a sala de aula, a professora faz a chamada. Alguns alunos ainda estão conversando. Por isso, ela solicita que eles façam silêncio. Posteriormente, informa aos alunos que, como o semestre está chegando ao fim, não terão muitas outras oportunidades de serem avaliados. Portanto, farão uma avaliação nessa aula. Em seguida, pede para que os discentes peguem uma folha avulsa do caderno para poderem redigir um texto e suas respectivas perguntas. Depois, escreve o texto e as perguntas na lousa. Segue o texto,

The sinking tower

After eight centuries it still stands, a marble monument to human fallibility. The builders of the tower underestimated the softness of the soil under it, but every year about one million tourists come from all over the world to witness the result of the mistake. And every year the 54.5-meter Tower of Pisa tilts another millimeter or so toward disaster.

The structure now stands 4.86 meters out of plumb, and last week a group of scientists and engineers recommended that the landmark should be closed to tourists before someone gets hurt.

The Italian government is weighing the risk of injury while experts try to work out a plan to save the tower. It may take years and cost millions of dollars. Still, nobody wants the monumental mistake to come to its natural conclusion.

O texto trata da torre inclinada de Pisa. Segundo a docente, tanto ele quanto suas questões são retiradas de um dos livros de apoio oferecidos pelo governo do estado de São Paulo. Nesse caso, o texto foi retirado do livro *English for all* da editora Savaiva. Depois de copiado o texto, a professora informa aos alunos que, antes de responder às perguntas, eles devem escrever a tradução do texto. Diz, ainda, que há algumas palavras já conhecidas por eles. Além disso, informa-os que também há palavras bastante parecidas com a língua portuguesa, os cognatos. Procura encorajar os alunos a procurar somente as palavras desconhecidas no dicionário oferecidos pela escola. Porém, não há número suficiente de dicionários para todos os alunos. Por isso, eles compartilham os

dicionários entre si. Segundo relatos da professora, no início do ano havia dicionários suficientes para todos os discentes. Porém, vários deles sumiram no decorrer dos semestres. Em detrimento da falta de dicionários, alguns alunos pedem para a docente para utilizar seus aparelhos celulares para consultar os vocábulos desconhecidos. No entanto, o pedido é negado.

APÊNDICE F

ANOTAÇÕES DE CAMPO- AULAS DA PROFESSORA JANE

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 01 – 03/11/2014 (duração: 50 minutos)

A aula observada é da terceira série do ensino médio. A sala é composta por 13 alunos e a aula é de um horário de 50 minutos de duração. Como o último mês de aula foi utilizado para preparação do projeto Halloween, ao adentrar a sala de aula, a professora pergunta aos alunos se eles gostaram da comemoração. Neste momento, todos os alunos se mostram bem contentes, pois se envolveram bastante nos preparativos. A docente agradece o envolvimento da classe e informa aos alunos que dará início ao volume dois do caderno do aluno naquele instante. Obviamente, a grande maioria se queixa pelo fato de retomar a rotina das aulas. Porém, compreendem a necessidade de retomar o conteúdo. Em seguida, a professora pede para que os discentes abram o caderno de aluno e os informa que a temática do volume dois trata das profissões. Procura justificar o assunto, dizendo aos alunos que esse tópico se mostra bastante relevante para eles, já que todos estão prestes a fazer a escolha da profissão futura. Feito isso, ela pede para que os alunos observem o título do texto e digam do que se trata a leitura. Vários alunos se manifestam dizendo que o texto trata das profissões. Depois de se manifestarem quanto ao tópico do texto, a docente solicita que os alunos observem os parágrafos e digam quais as profissões que serão descritas no texto. Os discentes dizem que as profissões listadas em forma de tópicos são administração, logística, engenharia mecânica e jogos digitais. Posteriormente, solicita que os alunos se dirijam até o laboratório de informática para que eles possam utilizar o “Acessa escola”. O programa acessa escola é uma iniciativa do governo do Estado de São Paulo, conduzida pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria de Gestão Pública, que tem por objetivo promover a inclusão digital e social, além de estimular o uso da internet para enriquecimento da formação cultural, intelectual e social dos usuários das escolas da rede estadual de ensino. A docente alega que antigamente procurava fazer as atividades relacionadas aos textos em sala de aula. Porém, segundo ela, os alunos ficam bastante desmotivados a procurar as palavras desconhecidas nos dicionários. Além disso, não há dicionários suficientes na escola, dependendo do tamanho da turma.

Segundo relatos da docente, apesar de o uso de celulares ser proibido em sala de aula, os alunos acabam utilizando seus aparelhos portáteis para procurar as palavras desconhecidas. De acordo com a professora, eles fazem várias outras coisas nos aparelhos ao mesmo tempo, e isso prejudica o andamento da aula. Ele relata, ainda, que o uso do “acessa escola” facilitou o trabalho dela, pois todos os alunos se sentem motivados e interessados, quando são deslocados da sala de aula para o laboratório de informática. Primeiramente, devido à mudança da rotina. Além disso, a docente diz que a busca pelas palavras desconhecidas nos dicionários online é muito prática. Isso minimiza e facilita o trabalho de compreensão e interpretação dos textos. Como atividade avaliativa, a docente pede para que os alunos trabalhem em duplas e escrevam em uma folha separada as características de cada profissão por eles mencionadas anteriormente. Ela, também, pede para que os discentes escrevam sobre uma profissão que os interessa, mencionando as características básicas do curso de graduação, a duração e o local de trabalho. Nesse momento, a docente procura incentivar os alunos a compreenderem e interpretar o conteúdo dos parágrafos. Ela solicita que eles escrevam com suas próprias palavras as informações contidas no texto. Durante a atividade, observa-se que a maior parte dos alunos procuram as palavras no google tradutor. É importante ressaltar que, além da supervisão da professora, há um estagiário que monitora os computadores de todos os usuários para que não acessem sites que não condizem com o assunto da aula. No decorrer da atividade, a docente se dirige ao pesquisador de forma reservada e solicita que ele fale sobre sua profissão a título de exemplo para os alunos.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 02 – 03/11/2014 (duração: 50 minutos)

A aula observada é da primeira série do ensino médio. A sala é composta por 30 alunos e a aula tem 50 minutos de duração. Como todos os alunos da escola estavam envolvidos no projeto Halloween, a professora inicia a aula agradecendo a participação e envolvimento dos alunos nas atividades preparatórias para a festa. Entretanto, ela diz que a sala poderia ter sido mais colaborativa e participativa nas atividades de dança, música e teatro que fizeram parte da festa do dia das bruxas. Em seguida, a docente informa aos alunos que dará início ao volume dois do caderno do aluno. Pede que os discentes abram a apostila na página seis e analisem o título do texto. Posteriormente, pergunta aos alunos qual é o assunto tratado no texto. De imediato, vários alunos dizem que o texto é sobre os signos. Dando continuidade à análise das pistas tipográficas constantes do texto, a docente pede para que a sala diga quais são os signos descritos no texto. Muitos alunos se manifestam afirmando que o texto traz informações sobre o signo de câncer e o signo de capricórnio. Assim como a turma da terceira série do ensino médio, a professora informa aos alunos que farão uma atividade avaliativa no laboratório de informática. Antes de se dirigirem ao laboratório, ela orienta os alunos a se organizarem em duplas e os informa que devem escrever informações pertinentes aos dois signos em uma folha separada. Da mesma forma que o terceiro ano, encoraja os alunos a utilizar suas próprias palavras. Procura deixar claro que serão avaliados pela compreensão do texto e não pela tradução literal do mesmo. Depois de dadas as orientações, pede aos alunos que se desloquem até o laboratório de informática. Ao observar as condutas dos discentes durante a atividade avaliativa, evidencia-se que todos estão bastante envolvidos e motivados na realização da atividade, provavelmente em razão de ser uma avaliação, fato esse confirmado pela professora. Ocasionalmente, um aluno ou outro solicita ajuda à professora quanto ao entendimento de alguns vocábulos. Nota-se que o estagiário presente no laboratório procura supervisionar se os alunos estão acessando qualquer site que não esteja ligado ao assunto. Porém, não há qualquer tentativa nesse sentido.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 03 – 06/11/2014 (duração: 50 minutos)

A aula observada é da segunda série do ensino médio. A sala é composta por 16 alunos e a aula tem 50 minutos de duração. A professora adentra a sala de aula e informa aos discentes que na, semana anterior, tinham ido ao laboratório de informática para consultar os vocábulos desconhecidos pertinentes à atividade realizada. Ainda, diz que o volume um do caderno do aluno, finalizado há pouco tempo, tratava de assuntos relacionados a filmes. A docente continua falando sobre o material didático, informando aos alunos que o volume dois do caderno do aluno também trata da mesma temática, os estereótipos, preconceitos e filmes. Segundo relatos da própria professora, os assuntos do caderno de aluno oferecido pelo Estado são bastante repetitivos e, por vezes, entediantes. É possível observar que alguns alunos, assim como a docente, também esboçam certa insatisfação quanto à repetição dos temas abordados. Em seguida, a docente pede para que os alunos peguem o volume dois do caderno do aluno para que a aula possa ser iniciada. Vários alunos esquecem-no. Por isso, ela pede para que esses se assentem em duplas para acompanhar as atividades. Posteriormente, pede para que eles abram o livro na página seis e inicia a abordagem do texto, indagando aos alunos as nacionalidades dos três personagens das figuras. Além disso, questiona porque eles acham que os personagens são de determinadas regiões ou países. Eles são motivados a justificar suas opiniões. Todos participam, dizendo de onde acham que os personagens são e justificando seus julgamentos. No final, a docente sintetiza a opinião dos alunos, perguntando por que a imagem que temos, em geral, dos povos japoneses é de que são inteligentes, aplicados e estudiosos. Além disso, adota o mesmo procedimento em relação aos franceses e brasileiros. De acordo com a maior parte dos alunos, a imagem que temos dos franceses é de que são ótimos cozinheiros e a dos brasileiros é de que são ótimos jogadores de futebol. Logo após a atividade ser feita oralmente com a participação de todos, a docente solicita que os alunos escrevam as nacionalidades dos três personagens no primeiro exercício e que escrevam suas justificativas pelas escolhas no segundo exercício. No decorrer da atividade, um dos alunos pergunta se a atividade se trata de uma avaliação. Ao ser informado de que se trata de uma atividade rotineira, o aluno esboça desinteresse e desmotivação para a realização do exercício proposto. A docente tenta reverter a situação, mas não é bem sucedida. Segundo relatos da própria docente e de outros funcionários da escola, esse discente é um caso especial e merece

atenção. Durante a realização da atividade, outra aluna esboça dificuldade de relacionar o estereótipo às nacionalidades, embora isso já tivesse sido feito anteriormente. A docente, então, reformula a proposta da atividade perguntando à aluna qual é a ideia que ela tem sobre os povos de nacionalidades japonesa, francesa e brasileira. Questiona, ainda, o que ela pensa a respeito desses povos. Nesse momento, outros alunos também procuram se manifestar com o intuito de ajudar a colega com dificuldades, dizendo que a imagem que temos dos japoneses é de que são inteligentes e estudiosos. Depois de alguns minutos, a docente escreve as respostas do primeiro exercício na lousa. O exercício dois é corrigido oralmente. Feito isso, o exercício três é iniciado. Ela solicita aos alunos que liguem a primeira coluna de acordo com as descrições dos estereótipos na segunda coluna. Após um tempo, questiona aos alunos se concordam com as informações referentes às nacionalidades. Alguns alunos dizem que sim, e outros que não. Então, ela pede para eles justificarem seus posicionamentos questionando-os se a imagem que temos das nacionalidades e grupos de pessoas descritas no exercício é realmente verdadeira ou não. Questiona, por exemplo, se a imagem que temos dos alemães é a de que são realmente nazistas e frios. Alguns alunos dizem que essa é uma imagem associada ao perfil dos alemães há muitos anos. Outros alunos associam essa imagem ao nazista Adolf Hitler. O mesmo procedimento é adotado durante a realização do exercício. Todos os alunos são incentivados pela docente a se posicionarem de forma crítica e autônoma. Para se certificar de que os discentes tenham completado o exercício de forma correta, a docente escreve as respostas do exercício três na lousa. No próximo exercício, a professora pede para que os alunos digam se os estereótipos das nacionalidades descritos no exercício anterior são positivos ou negativos e justifiquem suas respostas. Essa atividade é feita no caderno. Nesse instante, a chamada é feita. Logo após, a docente circula pela sala supervisionando a atividade proposta e tirando possíveis dúvidas. Durante a atividade, os discentes começam a discutir entre si o estereótipo associado aos homens. Há uma discussão bastante acalorada em relação a esse tema, pois alguns alunos esboçam uma atitude machista. A docente, então, posiciona-se indagando aos alunos se os homens têm sentimentos e se choram. Nesse momento, os alunos que se mostraram machistas concordam que o estereótipo descrito no caderno do aluno nem sempre é verdadeiro. Logo em seguida, a docente incentiva os alunos a terem esse tipo de posicionamento e atitude em relação a tudo. Orienta os

alunos a não acreditarem em tudo que leem. Diz, ainda, que é necessário adotar essa postura durante o percurso de suas vidas.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 04 – 06/11/2014 (duração: 100 minutos)

A aula observada é da segunda série do ensino médio. A sala é composta por 18 alunos e trata-se de uma aula dupla, com 1 hora e 40 minutos de duração. A professora adentra a sala de aula e solicita que os alunos peguem o caderno do aluno, volume dois. Posteriormente, solicita que eles o abram na página seis. Informa aos alunos que, no primeiro exercício, há três ilustrações, e eles necessitam dizer qual é a nacionalidade dos personagens destacados nas figuras. De imediato, alguns alunos dizem que na primeira ilustração o homem é japonês. A professora, em seguida, pede para que eles justifiquem a escolha da nacionalidade. Eles, então, justificam afirmando que os povos japoneses são estudiosos e disciplinados. Na próxima ilustração, eles apontam o personagem como de origem francesa, uma vez que há uma bandeira francesa bordada em seu uniforme de cozinheiro. Além disso, dizem que os franceses são conhecidos mundialmente por serem ótimos chefes de cozinha. Na última figura, todos os discentes classificam o personagem como brasileiro, pois está jogando futebol e está vestido com o uniforme da seleção brasileira. No próximo exercício, a docente solicita que os alunos escrevam em seus cadernos a imagem que eles têm de cada nacionalidade trabalhada no exercício anterior. Vários alunos se pronunciam de forma bastante participativa a respeito dos estereótipos das três nacionalidades. A docente procura, nesse momento, compartilhar as ideias dos discentes, instigando-os a justificar os estereótipos por eles criados. Posteriormente, ela solicita que eles façam a próxima atividade ligando a primeira coluna com a segunda de acordo com os estereótipos explicitados no exercício. Depois de algum tempo, pede para que os alunos deem suas respostas. À medida que corrige a atividade, instiga os alunos a justificarem suas escolhas. Ainda, pergunta aos alunos se as descrições dos estereótipos correspondentes a diferentes nacionalidades e diferentes grupos de pessoas são adequadas e cabíveis na atualidade. Pergunta, por exemplo, se as mulheres ainda são vistas da mesma forma que há anos, donas de casa e ótimas zeladoras, como descrito no próprio exercício. Nesse momento, vários alunos e alunas se manifestam afirmando que esse estereótipo já está ultrapassado e que a mulher, nos dias de hoje, já está competindo de igual para igual com os homens. Dizem, ainda, que o homem está, cada vez mais, ajudando as mulheres nas tarefas domésticas. Feito isso, a docente passa para o próximo exercício, pedindo aos alunos que escrevam em seus cadernos se acham os estereótipos, descritos na atividade anterior, positivos ou

negativos e por quê. Como eles já haviam feito isso oralmente, não tem muita dificuldade para escrever suas opiniões. Todos fazem a atividade com bastante interesse e entusiasmo, pois já estão bem envolvidos com a temática da aula. Durante a realização do exercício, a docente circula na sala supervisionando a atividade e auxiliando os discentes com possíveis dúvidas. Em seguida, a professora pede que os alunos se organizem em duplas para a realização de uma atividade avaliativa: a tradução de dois parágrafos, constantes do caderno do aluno, que tratam das definições e diferenciações entre preconceito e estereótipo. A docente cogita levar os alunos ao laboratório de informática para que os alunos possam ter acesso aos dicionários *online*, porém, é informada que o mesmo não está disponível. Então, encoraja os alunos a utilizarem os dicionários disponíveis em sala de aula para consultar os vocábulos desconhecidos. Da mesma forma que nas outras aulas, procura encorajar os alunos a interpretar a informação contida no texto e a elaborarem um texto em português com suas próprias palavras, sem a tradução literal. A pedido dos alunos, a atividade é feita no pátio da escola. A professora informa que esse procedimento é adotado para que os discentes possam sair do ambiente rotineiro e ter um incentivo a mais para realizar a avaliação.

Notas de campo feitas pelo pesquisador: Aula 05 – 13/11/2014 (duração: 50 minutos)

A aula observada é da segunda série do ensino médio. A sala é composta por 11 alunos e a aula tem 50 minutos de duração. A professora adentra a sala de aula e informa aos alunos que farão uma avaliação em duplas. Em seguida, solicita aos alunos que se dirijam até o laboratório de informática para que possam consultar os vocábulos desconhecidos no “acessa escola”. Posteriormente, dá as orientações referentes à avaliação aos discentes. No primeiro exercício, ela explica aos discentes que eles devem relacionar os personagens dos filmes às suas descrições. Nesse momento, aproveita para relembrar aos alunos que, durante suas aulas, fizeram várias atividades que também tratavam da mesma temática, filmes e personagens. No segundo exercício proposto na avaliação, ela solicita que os alunos façam a tradução do texto de *Romeo e Julieta* para depois responder às perguntas. Aproveita, ainda, para incentivar os alunos a não traduzir palavra por palavra, mas sim escrever seu entendimento com suas próprias palavras. Antes que os alunos iniciem a tradução do texto, ela informa que as repostas referentes ao texto devem ser escritas também em português. Enquanto os discentes fazem a avaliação, a docente informa ao pesquisador que a atividade proposta se encontra no livro do professor. Porém, como os discentes haviam iniciado o volume dois há pouco tempo, ela fez algumas adaptações para atender aos seus objetivos. Durante a atividade de consulta aos vocábulos desconhecidos, a professora supervisiona os alunos e os atende ocasionalmente, esclarecendo possíveis dúvidas e dificuldades.