

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Adriana da Rocha Carvalho

**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA:
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES À PRÁTICA
DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA/CE

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Adriana da Rocha Carvalho

**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA: DAS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Leitura/Escrita em L2/LE

Orientação: Prof^a Dr^a Antônia Dilamar Araújo.

FORTALEZA/CE

2009

C331e Carvalho, Adriana da Rocha

O ensino de leitura em língua inglesa em uma escola pública: das orientações curriculares à prática docente no Ensino Médio /

Adriana da Rocha Carvalho. - Fortaleza, 2009.

p. 157.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo.

Dissertação (Mestrado acadêmico em Lingüística Aplicada) –

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1.Escola Pública 2.Diretrizes Curriculares 3.Leitura em Língua

Inglesa. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 418.4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Programa de Linguística Aplicada - PosLa

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA: DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO.

Defesa em: 25 / 06 / 2009.

Conceito Obtido:

Nota Obtida:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Antônia Dilamar Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dr^a. Maura Regina da Silva Dourado (1^a Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão (2^a Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dr^a. Iúta Lerche Vieira (Suplente)
Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho aos meus pais.

À minha mãe, pela certeza de sempre poder encontrar a sua mão estendida nas horas mais difíceis e ao meu pai, pelo exemplo de força e tranquilidade.

Dedico também a minha adorada tia, Raimunda da Rocha Fernandes (*in memoriam*), pelo amor oferecido a mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tornou possível mais esse sonho, sem ele nada sou.

À Profª Drª Antônia Dilamar Araújo, pela inestimável contribuição prestada a este trabalho e pelo exemplo de profissional comprometida com a pesquisa em educação.

Às Profas. Dras. Ana Maria Lório Dias e Lúta Lerche Vieira pelas contribuições enriquecedoras ao projeto de qualificação.

Às Profas. Dras. Maura Regina da Silva Dourado, Cleudene de Oliveira Aragão e Lúta Lerche Vieira pela disposição de contribuir para a finalização desta pesquisa.

Às minhas queridas irmãs, Andrea e Andresa, pelas palavras de incentivo e os momentos de descontração.

Ao meu amado companheiro, Joaquim, que sempre esteve ao meu lado, apoiando e carinhosamente incentivando a minha jornada.

A todos os amigos do Programa de Linguística Aplicada da UECE, turma 2007, pelo apoio oferecido e compartilhado.

Aos amigos que souberam compreender a minha ausência do nosso convívio.

À Maria das Graças de Oliveira, amiga e secretária do PosLa.

A todos os profissionais da EEFM Escola Walter de Sá Cavalcante e também aos alunos que prestaram suporte à minha pesquisa.

À Fundação de Cearense de Amparo à Pesquisa (FUNCAP) cujo apoio financeiro foi fundamental para que a pesquisa fosse conduzida.

“The educated differ from the uneducated as much as the living from the dead.”
(Aristóteles)

“Enlighten the people generally, and tyranny and oppressions of body and mind will vanish like evil
spirits at the dawn of day.”
(Thomas Jefferson)

“The aim of education should be to teach us rather how to think, than what to think.”
(James Beattie)

RESUMO

Vários estudiosos apontam para a importância do ensino de leitura na escola pública (CARRELL, 1988; MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2004a). Fatores como elevado número de alunos, carga horária insuficiente, contexto escolar e objetivos dos alunos após a conclusão do ensino médio corroboram para a viabilidade do ensino da leitura. Foi nesse contexto que esta pesquisa investigou como está estruturado o processo de ensino de leitura em LI (Língua Inglesa) no ensino médio, em uma escola pública da cidade de Fortaleza, que tem início nos documentos que orientam o seu ensino até as práticas pedagógicas. Através de um levantamento de natureza qualitativa, usando elementos da pesquisa etnográfica, empreendemos análise acerca das regulamentações presentes nos documentos oficiais (LDB, PCNs, OCNs e Proposta Curricular da Escola) que orientam para o ensino de língua até as práticas docentes de ensino de leitura em língua estrangeiras. Os procedimentos utilizados foram a análise dos documentos oficiais para o ensino, observação das aulas e entrevista semiestruturada com o principal sujeito da pesquisa: a professora da sala observada. Utilizamos para a análise dos referidos documentos, a análise documental com a ajuda da análise de conteúdo para verificar quais as diretrizes constantes desses documentos que orientam o ensino de leitura em LI. Com relação à prática pedagógica, utilizamos a observação não-participante das aulas de leitura em LI, registradas em um diário escrito, bem como uma entrevista semiestruturada com a docente da sala observada. Os resultados das análises dos documentos oficiais para o ensino apontaram para a educação vinculada às práticas sociais com foco na leitura crítica, sendo ela considerada como uma das habilidades mais importantes. No entanto, entre os resultados da prática docente, destaca-se o número reduzido de aulas de leitura, das 47 aulas observadas, apenas 11 tiveram como foco o ensino dessa habilidade, ainda que o manual utilizado também destaque essa habilidade. Diferentemente das orientações observadas nos documentos, as aulas de leitura foram sinônimas de tradução de textos estudados. As conclusões do estudo apontam que o ensino de leitura em LI ainda não implementa as orientações dos documentos oficiais, corroborando uma prática docente nos moldes tradicionais de ensino que usa textos com a finalidade de tradução. Essa prática, mostrou-se distanciada do modelo de leitura sociointeracional que prepara o aluno para agir como sujeito ideológico, produzindo o seu próprio significado.

Palavras-chave: Escola Pública; Diretrizes Curriculares; Leitura em Língua Inglesa.

ABSTRACT

Many researchers emphasize the importance of teaching reading to English learners in public schools (CARRELL, 1988; MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2004a). Some factors such as high number of students, school context, and students' goals after finishing high school as well as inadequate number of instruction hours highly influence this emphasis. It was in this context, that this work researched how the process of teaching reading in a foreign language (English) is structured at high-school level in a public school in the city of Fortaleza. This process has its start point at the official curriculum guidelines until the teaching practices. Through a qualitative survey and characteristics of ethnographic research, we surveyed the official guidelines present in the documents (LDB, PCNs, OCNs and School's Curriculum Documents) that are the foundation of the teaching practices in reading in a foreign language. The procedures used were the analysis of the official curriculum guidelines, the observation of classes and a semi structured interview conducted with the main participant of the study: the teacher whose class was being observed. The aforementioned documents were analyzed using Document Analysis with the aid of Content Analysis to verify the guidelines concerning the teaching of reading in a foreign language. As far as the teaching practice was concerned, we applied the non-participant observation technique to the reading classes in English language, registering the observation in written accounts. In addition, a semi structured interview was conducted with the main participant of the study: the teacher. The outcomes of the analyzed official documents presented Education grounded on social practices, focusing on the teaching of critical reading which is highlighted as the most important skill to be learned. Referring once again to the teaching practices, one of the relevant outcomes reached to be highlighted is the reduced number of hours devoted to the teaching of reading, despite the instruction provided by the teacher's guide of the new book used. The reading instruction was merely reduced to the translation of the texts applied in the classroom, in spite of the totally different guidelines offered by the official curriculum documents. The outcomes show that the teaching practices concerning reading in a foreign language do not favor the official curriculum guidelines, since they entail a traditional view of teaching reading in a foreign language, focusing on the translation of the texts. This view is not compatible with the sociointeractionist view of teaching which prepares the student to act before different situations in the society s/he is engaged.

Keywords: Public School; Curriculum Guidelines; English Language Reading

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.

CF	→	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CCB	→	CASA DE CULTURA BRITÂNICA
CIPEP	→	CURSO DE INGLÊS PARA PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA
ENEM	→	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
LE	→	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LI	→	LÍNGUA INGLESA
LM	→	LÍNGUA MATERNA
LDB	→	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	→	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCN	→	ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS
OCNEM	→	ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO
PCN	→	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PCNEM	→	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO
PCN+	→	ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PCNEM
PNE	→	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PISA	→	PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
RCB	→	REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS
SEDUC	→	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
UECE	→	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UFC	→	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Diferença entre leitura literal e a Análise de Conteúdo	55
QUADRO 2 - Resumo dos títulos constantes da LDB 9.394/96	65
QUADRO 3 - Título I /LDB 9.394/96	66
QUADRO 4 - Título II /LDB 9.394/96	67
QUADRO 5 - Título IV /LDB 9.394/96	69
QUADRO 6 - Título V /LDB 9.394/96	70
QUADRO 7 - Título IX /LDB 9.394/96	71
QUADRO 8 - Conceitos Estruturantes e Competências Gerais dos PCN+	76
QUADRO 9 - Definições das Competências / Habilidades PCN+	80
QUADRO 10- Competências/Habilidades em Língua Estrangeira Moderna – Inglês	88
QUADRO 11- Proposta Curricular da Escola (disciplina: Inglês)- 1º ano ensino médio.....	90

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos	9
Lista de Quadros	10
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	14
1.1 Problemática.....	14
1.2 Justificativa da Pesquisa.....	17
1.3 Objetivos da Pesquisa	21
1.3.1 Objetivo Geral	21
1.3.2 Objetivos Específicos	21
1.4 Questões de Pesquisa	22
1.5 Organização da Dissertação	22
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 Documentos Oficiais para o Ensino	24
2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Ensino de LE.....	27
2.1.2 Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN).....	30
2.1.3 Orientações Curriculares Nacionais (OCN).....	31
2.1.4 Propostas Curriculares Escolares	33
2.2 Leitura	34
2.2.1 Definição de Leitura	34
2.2.2 Aspectos do Ensino da Leitura	37
2.2.3 A Leitura em Língua Estrangeira	38
2.2.4 Abordagens para o Ensino de Leitura em LE/L2	41

2.2.5 Pesquisas sobre Leitura em LE/L2	45
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA	48
3.1 Tipo de Pesquisa.....	48
3.2 Contexto da Pesquisa	50
3.3 Sujeitos da Pesquisa	51
3.4 Instrumentos de pesquisa.....	52
3.4.1 Análise dos documentos oficiais para o ensino	52
3.4.2 Observação das aulas	56
3.4.3 Entrevista semiestruturada.....	57
3.5 Procedimentos de coleta e análise	57
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO I	61
4.1 Análise dos Documentos Oficiais para o Ensino	61
4.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)	65
4.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	73
4.1.3 Orientações Curriculares Nacionais (OCN).....	81
4.1.4 Proposta Curricular da Escola.....	86
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO II	94
5.1 Práticas Pedagógicas no Ensino de Leitura em LE	95
5.1.1 Aulas Ministradas	95
5.1.2 Entrevista semiestruturada	108

CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
6.1 Diretrizes sobre o ensino de LI nos documentos oficiais	119
6.2 Considerações sobre a prática docente	121
6.3 Sugestões para futuras pesquisas e contribuições do estudo.....	123
Referências	125
Anexos	132
Anexo A Proposta curricular por nível / 2º ano do ensino médio	133
Anexo B Proposta curricular por nível / 3º ano do ensino médio	134
Anexo C Registro das aulas	135
Anexo D Compreensão textual (aula dia 24/04/08).....	145
Anexo E Texto: "Types of Intelligences".....	147
Anexo F Texto da página 142 (<i>Primeiro, Aprender!</i> Volume 1)	148
Anexo G Texto da página 143 (<i>Primeiro, Aprender!</i> Volume 1)	149
Anexo H Texto da página 144 (<i>Primeiro, Aprender!</i> Volume 1)	150
Anexo I Texto da página 148 (<i>Primeiro, Aprender!</i> Volume 1)	151
Anexo J Texto da página 154 (<i>Primeiro, Aprender!</i> Volume 1)	152
Anexo K Texto da página 164 (<i>Primeiro, Aprender!</i> Volume 2)	153
Anexo L Texto da página 162 (<i>Primeiro, Aprender!</i> Volume 3)	154
Anexo M Entrevista	155

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

“Nunca tive um desgosto que uma hora de leitura não tivesse dissipado.”

Montesquieu

1.1 Problemática

A motivação inicial para o empreendimento deste trabalho deu-se a partir da nossa experiência docente em salas do Ensino Médio da escola pública. Como professora das disciplinas de Estágio Supervisionado da Universidade Vale do Acaraú, pudemos verificar o papel secundário do ensino de línguas estrangeiras (LEs) nas referidas escolas onde os estágios foram realizados. Para traçar o panorama do ensino de língua inglesa nas escolas públicas no Brasil e no Ceará foram examinados vários estudos já realizados nesse contexto (CARVALHO, 2007; ARRUDA, 2002; SILVA, 2001).

Desse modo, a partir dessas e de outras pesquisas realizadas em escolas públicas no país e com base em nossa experiência no acompanhamento de alunos nas escolas, foi possível traçar um quadro de problemas concernentes ao ensino de LE que reiteram sua posição inexpressiva como disciplina curricular, a saber: carga horária destinada ao ensino de LE reduzida (duas horas semanais), número elevado de alunos em sala (média de 35 por turma), falta de materiais e recursos para prover um ensino de qualidade, falta de definição de objetivos claros e conteúdos coerentes com os objetivos, atividade docente distanciada dos documentos oficiais que orientam para o ensino. As razões para uma boa parte dos problemas discriminados residem na falta de estrutura da escola pública, pouca ou nenhuma orientação e qualificação para os professores ou à falta de clareza dos conteúdos, de objetivos e ainda das diretrizes apresentadas nas propostas curriculares da escola.

Dentre os problemas citados, um é determinante para a decisão de que prática pedagógica adotar para o ensino de LE: a questão do número de aulas semanais dedicadas ao ensino de língua estrangeira. Esse fato faz com que os professores sejam compelidos a decidir por um aspecto linguístico que será mais relevante com vista a otimizar o seu ensino considerando o tempo disponível em sala de aula. Esse fato pode ser comprovado nas palavras de Kleiman e Morais: "... o tempo é a camisa de força do trabalho pedagógico" (1999, p.32).

Considerando a restrição de tempo disponível para o ensino de LE na escola, como foi mencionado anteriormente, Kleiman e Morais (Ibid.) advogam em favor do ensino de leitura na escola pública quando afirmam que ela é uma atividade de natureza integradora de saberes. E, ressaltando o escopo da leitura presente nas diversas disciplinas, eles afirmam que ela é de responsabilidade de todos os professores e não apenas dos professores de línguas.

Nos últimos anos, o modo de admissão dos alunos aos cursos superiores se dava através de vestibulares, e as provas de línguas variavam de acordo com a demanda da universidade. Entretanto, no ano de 2009, muitas universidades aderiram ao Novo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como forma de admissão dos seus acadêmicos. Embora ainda em 2009 não esteja incluída a língua inglesa, já há previsão que ela seja incluída em 2010 nas suas provas. Concernente à competência leitora o ENEM, no seu documento introdutório, descreve como devem ser as provas:

[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf> p.5)

A crescente preocupação internacional e nacional com o desenvolvimento da proficiência de leitura criou nos últimos anos mecanismos de avaliação

diagnóstica cujo principal objetivo é aferir o desempenho dos estudantes relativamente a essa competência. Em âmbito nacional temos a prova Brasil e a Provinha Brasil, e internacionalmente temos o PISA¹.

Um dos resultados apresentados pela última avaliação do PISA mostra que o Brasil enfrenta sérios problemas com a leitura em língua materna. Embora nem o PISA nem a Prova Brasil avaliem línguas estrangeiras, sabemos que os resultados em LE não são satisfatórios pois a língua estrangeira não tem recebido a devida importância, como podemos constatar através do histórico do ensino de LE no Brasil que comprova uma redução contínua do número de aulas (LEFFA, 1999).

E assim, paradoxalmente, na contramão dos acontecimentos que elevam a importância do aprendizado de uma língua estrangeira para a integração a um mundo sem fronteiras, a escola pública ainda negligencia essa demanda linguística na sua prática cotidiana. Moita Lopes (1996) deixa bem clara essa falta de importância das línguas estrangeiras (LEs) na escola pública “embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo, as LEs são frequentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz na escola pública” (p.127).

Em consequência dessa ineficácia, a busca de proficiência em uma língua estrangeira estimula os aprendizes que podem arcar com os custos de um curso livre a procurarem meios substanciais para o seu aprendizado fora da escola. Daí o número crescente de escolas de idiomas que são frequentadas por estudantes que almejam a proficiência não só em leitura, mas também na fala, audição e escrita.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, documentos oficiais para o ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assimilam a renovação do papel das línguas estrangeiras no Ensino Médio, enfatizando a importância do conhecimento de línguas estrangeiras. A partir de

¹ O Pisa (Programme for International Student Assessment) é uma avaliação implementada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que visa traçar um panorama mundial da educação com a aplicação de testes trienais em diversas áreas do conhecimento.

então, elas são consideradas parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1999).

Retomando a nossa experiência na escola pública, percebemos no estágio supervisionado que os documentos discutidos na academia frequentemente estão em desacordo com a prática docente. Esta percepção nos levou aos seguintes questionamentos: 1) Até que ponto as orientações dadas para o ensino de LE através das propostas pedagógicas das escolas são condizentes com os PCNs e as OCNs? 2) O que prevê a proposta curricular da escola pública para o ensino de leitura em língua estrangeira? 3) Qual é a proposta para o ensino de leitura em LE nas escolas de ensino médio?

Diante do breve panorama exposto sobre o ensino de leitura em LE e considerando a sua situação na escola pública, torna-se urgente a necessidade de se refletir sobre o processo de ensino e apontar soluções para a melhoria da sua qualidade. Justificaremos a escolha desse tema objeto da pesquisa na seção seguinte.

1.2 Justificativa da Pesquisa

Uma das características da sociedade moderna globalizada é a competitividade acirrada que leva os sujeitos a buscarem se destacar através do conhecimento. Nesse contexto, o conhecimento de uma ou mais línguas possibilita o acesso ao mundo sem fronteiras, ao mesmo tempo em que amplia as oportunidades em áreas acadêmicas e profissionais. Essa globalização, considerada por Moita Lopes (2003) a nova ordem mundial, se traduz em uma série de mudanças culturais, econômicas, sociais, ecológicas e tecnológicas. Essas transformações redefinem o papel do indivíduo que deve dispor de múltiplas habilidades em constantes mudanças para o mundo do trabalho contemporâneo.

Dentre as línguas estrangeiras que mais têm se destacado no cenário nacional e mundial estão o inglês e o espanhol. O inglês por ser a língua do domínio econômico, tecnológico e científico e o espanhol que, além de estar no rol das que possuem mais falantes nativos e, conseqüentemente, ser uma das mais faladas também no mundo, é muito importante para o nosso contexto visto que é a língua oficial de quase todos os países que fazem fronteira com o Brasil.

No estado do Ceará, considerado um dos destinos turísticos bastante buscados do país, a língua inglesa se constitui um pré-requisito importante para que uma pessoa se coloque no mercado da hospitalidade. Em uma pesquisa conduzida por Carvalho em (2003)², verificou-se que apenas 54% dos funcionários dos grandes hotéis de Fortaleza possuíam, na época, algum domínio do idioma inglês. Sabemos que a proficiência em língua inglesa é um diferencial no currículo para a área de turismo em geral.

Nessa perspectiva, retomando a projeção da língua inglesa, Moita Lopes (1996) assevera que essa posição de destaque da língua se justifica uma vez que

[...] os discursos que circulam internacionalmente, em virtude do predomínio do capital norte-americano no chamado mundo globalizado em todos os campos da vida social, isto é, do comércio até a pesquisa universitária, passando pelas redes de transmissão de notícias, são primordialmente construídos em inglês. (Ibid., p. 40).

E é na escola, principalmente na pública por abrigar maior número de aprendizes, que se tem o primeiro contato com a língua estrangeira. É, na escola, também, que os alunos têm a oportunidade de vivenciar o seu aprendizado, mesmo que não seja o aprendizado alcançado nos institutos de idiomas onde são trabalhadas a fala, audição, a leitura e a escrita.

² CARVALHO, Adriana R.. *Um estudo sobre a formação em inglês de profissionais de turismo em Fortaleza*. Monografia. Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. UECE: Fortaleza, 2003.

A problemática exposta anteriormente sobre a falta de espaço para o ensino das línguas estrangeiras na escola resulta na ênfase de dois aspectos linguísticos nas aulas de línguas estrangeiras: gramática e leitura. E o trabalho com a leitura em sala não pode ser considerado como um fator negativo se for trabalhado com coerência. Carrell (1988) lembra que em países onde o inglês é estudado como língua estrangeira ou segunda língua (L2), a leitura é o que possibilita aos aprendizes (não-nativos) a competição com os falantes nativos de língua inglesa em caráter igualitário, quer seja no mundo acadêmico ou no mundo dos negócios.

Corroborando com a idéia de Carrell, Moita Lopes afirma que o único aspecto linguístico justificado socialmente é a leitura, pois as oportunidades para aqueles que querem se comunicar em inglês são ínfimas e a exigência dos exames formais em nível de graduação e pós-graduação é de leitura apenas (1996, 130-131). Outro fator preponderante na escolha da leitura para ser ensinada no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras é a percepção de que ela é, talvez, o aspecto lingüístico mais útil e viável para ser trabalhado no contexto de ensino da escola pública (Idem, 1996).

Por partilhar as mesmas idéias de Carrell e de Moita Lopes, de que a leitura em LE, dadas as condições atuais, além de acompanhar o aluno por mais tempo, contribui para o desenvolvimento de sua autonomia, criticidade, cidadania e inserção em um mundo globalizado, decidimos focalizar neste estudo o ensino de leitura em língua inglesa (LI) na escola pública – mais especificamente no Ensino Médio – analisando o processo que tem como ponto de partida as leis que regem o sistema educacional brasileiro e a sua implementação na prática docente de professores de uma escola pública.

O foco na prática docente justifica-se pelo fato de que o professor é comumente considerado responsável pela ineficácia do ensino. A prática docente, pelo que pudemos observar, é guiada, na maioria das vezes, por documentos

secundários³ que impedem o acesso à fonte primária de informação que lhe possibilitaria o conhecimento das diretrizes que orientam o ensino nas escolas. A partir deste estudo poderemos diagnosticar as práticas e ações docentes e provocar uma reflexão cujo objetivo maior seria a tomada de consciência dos princípios que norteiam o processo educacional no qual os professores estão inseridos, e, de seu papel como agente importante no processo pedagógico.

Analisando as orientações constantes dos documentos oficiais do MEC para o Ensino Médio, poderemos verificar quais são as propostas para o ensino de leitura em língua estrangeira, e, conseqüentemente, apontar os pontos fortes e/ou fracos na adaptação das referidas orientações na Proposta Pedagógica elaborada pela escola a ser observada nesta pesquisa.

O ensino da língua inglesa através da leitura ajuda a preparar o aluno para os desafios da nova ordem mundial a que se refere Moita Lopes (2003), além de favorecer um ambiente propício para o engajamento discursivo que lhe permita identificar os discursos hegemônicos e diferenciá-los e/ou contrastá-los com a realidade onde ele está inserido.

Vale ressaltar que, em meio a essa revolução tecnológica que possibilita a leitura na web, a leitura objeto do nosso trabalho é a leitura no papel. Devemos confessar que é tentador pesquisar a leitura na web e que ela também contribui para a formação de um leitor crítico e autônomo. Entretanto, a realidade nas escolas públicas ainda nos impede de trilhar esse tipo de pesquisa devido às condições restritas de uso do computador. Ainda que na escola pesquisada já exista um laboratório de informática, a partir das visitas feitas em escolas estaduais na capital e interiores pudemos verificar que isso é uma exceção para as escolas públicas em geral.

³ Segundo BARDIN, (BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. [Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Lisboa: edições 70, 1977), o documento primário é o documento bruto, e o secundário é a representação do primeiro na forma de resumos ou na forma das indexações.

Com esta pesquisa, visamos retratar o processo educacional desde as regulamentações através dos documentos oficiais até as práticas docentes de ensino de leitura em língua estrangeira para diagnosticar problemas até então desconhecidos ou negligenciados. Consequentemente ficará mais fácil combatê-los e minimizar os obstáculos apresentados, visualizando com mais clareza alguns pontos que podem ser trabalhados com vistas a melhorar a prática docente, bem como a proficiência leitora dos alunos.

1.3 Objetivo da Pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Refletir a relação entre a legislação oficial para o ensino de leitura em língua estrangeira e a sua implementação nas práticas pedagógicas em uma sala do ensino médio.

1.3.2 Objetivos Específicos

a) Conhecer as orientações/diretrizes que norteiam o ensino da leitura em língua inglesa por meio dos documentos oficiais para o ensino.

b) Verificar até que ponto as práticas docentes de ensino de LI em uma sala de ensino médio estão alinhadas com orientações dos documentos oficiais.

1.4 Questões de Pesquisa

Esta pesquisa pretende responder às seguintes questões:

- 1) Quais as diretrizes presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino de LI de uma escola do Ensino Médio?
- 2) Como se caracteriza o ensino de leitura em língua inglesa a partir da observação das práticas docentes em uma escola pública de nível médio?

1.5 Organização da Dissertação

A presente dissertação está organizada em capítulos de acordo com as descrições a seguir. Neste capítulo, como foi exposto, traçamos as diretrizes gerais da pesquisa, delimitamos o tema, apresentando a problemática do ensino de leitura em língua inglesa na escola regular. Foram apresentados ainda a justificativa da referida pesquisa, bem como os seus objetivos e questões de pesquisa.

O capítulo 2 trata do referencial teórico e está organizado em duas seções. A Seção 1 aborda os documentos oficiais, desde os federais até os locais, que regem o ensino brasileiro. São eles a LDB, os PCN+, as OCNs e as Propostas Curriculares da Escola (LEFFA, 1999; COX; ASSIS-PETERSON, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Na Seção 2, expomos o conceito de leitura, em língua materna e língua estrangeira, e quais são os aspectos que influenciam o seu ensino. Fazemos um retrospecto das abordagens para o ensino de leitura em língua estrangeira. E, por fim, apresentamos algumas pesquisas que vêm sendo feitas no contexto da escola

regular, concernentes ao ensino de leitura em LE (CARRELL, 1988; SMITH, 1989; MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 1999; COLOMER; CAMPS, 2002; KLEIMAN, 2004; GRABE, 2006).

O Capítulo 3, Metodologia, descreve as etapas da pesquisa, desde a identificação do método, o contexto onde foi realizada a pesquisa, os sujeitos, as fontes de obtenção de dados e apresentamos os instrumentos de coleta.

O capítulo 4, Análise e Discussão I, apresenta a análise dos documentos oficiais de ensino, especificamente com relação às diretrizes para o ensino de leitura em língua estrangeira.

O capítulo 5, Análise e Discussão II, compõe a etapa final de análise dos dados desta pesquisa. Através da análise das aulas observadas de leitura em língua inglesa e a entrevista com a professora responsável pela sala observada neste estudo pudemos fazer a triangulação de todos os dados obtidos.

No capítulo 6, são apresentadas as considerações finais com base nos dados obtidos e triangulados. Também apresentamos sugestões para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

“Leitor: coautor do texto.”

Lêdo Ivo

Neste capítulo, apresentaremos a base teórica que vai servir de aporte para a nossa pesquisa. Na primeira seção abordamos os principais documentos que estruturam o ensino no nosso país. São eles: LDB 9.394/96, PCN, OCN e as Matrizes Curriculares da Escola. Na segunda seção, discutimos sobre a leitura focalizando o seu conceito até as abordagens para o seu ensino em língua estrangeira em uma perspectiva sociointeracional bem como as pesquisas na referida área.

2.1 Documentos Oficiais para o Ensino

Antes de analisarmos os documentos mais descritivos que servem a uma sistematização da educação brasileira, faremos uma breve incursão à história da nossa educação para conhecermos um pouco mais sobre a estruturação do seu ensino desde o período da colonização até o surgimento do que é hoje a chamada Carta Magna da Educação Brasileira, a LDB.

A educação no Brasil passou por três fases importantes: Colônia, Império e República. Começamos pelo período colonial que se estendeu de 1500 até 1822. Durante essa fase, a educação no Brasil oscilou entre predominantemente jesuítica e positivista com traços da doutrina Iluminista. Segundo Ghiraldelli (2009), a nossa primeira pedagogia nasce com Manoel da Nóbrega que montara um plano de ensino adaptado ao local no qual previa o ensino de português e a escola de ler e escrever.

O Ensino de línguas estrangeiras desse período se manteve ligado ao ensino de línguas clássicas: latim e grego. Quando a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal (1759), o sistema educacional brasileiro, a exemplo das outras colônias portuguesas, ficou à mercê de Portugal que estabeleceu o ensino público mantido pelo estado e voltado para a cidadania. A educação deixa de ser religiosa para ser oficial (mantida pela coroa portuguesa). A ideia de então era substituir a escola que servia aos interesses da fé por uma escola útil ao Estado.

Entretanto, a mudança mais significativa desse período ocorreu em 1808 quando a corte portuguesa se transferiu para o Rio de Janeiro. Inúmeras iniciativas para tornar aquela cidade uma extensão de Lisboa foram tomadas, dentre elas a difícil transposição da biblioteca real junto com a corte portuguesa (SCHWARCZ, 2002). Fatos como esse caracterizavam a preocupação em trazer um pouco de cultura letrada às cidades brasileiras. O ensino dessa época era dividido em: primário, secundário e superior. Também foram criados alguns cursos de nível técnico e superior para atender às necessidades da realeza portuguesa. Surgiu o Curso de Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro (1808), em seguida o Curso de Medicina do Rio de Janeiro bem como a Escola Nacional de Engenharia.

Todavia, essas iniciativas educacionais anteriores, a nosso ver, não possuíam política nem planejamento bem definidos, elas eram geradas a partir de necessidades pontuais. É no Brasil Império (1822-1889), com o advento da primeira constituição brasileira, a Constituição de 1824, que o nosso sistema educacional começa a adquirir caráter sistemático. Nessa Constituição são estabelecidos entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e é prevista a criação de colégios e universidades. (RAPOSO, 2005)

De acordo com Raposo (2005) “A partir de então (1824), todas as constituições brasileiras, com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de sua época, dispensaram tratamento ao tema da educação.” Para o

Brasil República, a falta de políticas de disseminação do que é chamado hoje ensino fundamental, resultou em um saldo de 60% de analfabetos na população brasileira.

Na Constituição de 1891, foi determinado que à União competia legislar sobre o ensino superior e aos Estados os ensinos secundário e primário. Também houve o rompimento com uma religião oficial, tornando o ensino laico. É nesse período que o ensino de línguas estrangeiras teve um grande impulso por meio da criação do Colégio Pedro II (1837) cujo programa previa sete anos de ensino de francês, cinco de inglês e três de alemão.

Na Constituição de 1934, em meio à ebulição da Escola Nova⁴ e ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fica prevista a elaboração de um plano nacional de educação. Já o texto da Constituição de 1937 que foi imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo (golpe militar), não traz grandes avanços para a educação, imprimindo certa centralização das decisões relativas ao ensino, característica do regime ditatorial. Foi durante o Estado Novo que surgiram as Leis Orgânicas do Ensino (primário e secundário). As Leis Orgânicas do Ensino oficializaram a dualidade do sistema de ensino na medida em que previram a segregação entre ensino secundário público, destinado às elites condutoras, e um ensino profissionalizante para os outros setores da população. (GHIRALDELLI, 2009: 67-78).

Com o término do Estado Novo, em 29 de outubro de 1945, houve a promulgação de uma nova Constituição (1946). Logo em seguida (1947), foi formada uma comissão para a elaboração de um projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) cujo objetivo era alinhar os princípios enunciados no

⁴ O Movimento da Escola Nova ou Escolanovismo teve como maior expoente o filósofo e pedagogo americano John Dewey cujas ideias influenciaram intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Os preceitos da Escola Nova iam de encontro ao que estabelecia a Escola Tradicional que era excessivamente rígida e formal. De acordo com os ditames da Escola Nova, a tarefa da educação seria de alimentar na criança a experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais explorando o seu potencial criativo, inquisitivo e ativo. Dewey não concebe a escola como uma preparação para a vida, posto que ela é parte da própria vida.

texto constitucional para a sua aplicação a situações reais. Entretanto, por falta de vontade política o referido documento foi arquivado e, posteriormente, extraviado.

Apenas em 1961 é que a LDB teve a sua primeira versão, a Lei 4.022/61. Que, embora tenha sido prevista na Constituição de 1934, somente em 1961 foi outorgada. A segunda versão da LDB ocorreu em 1971, Lei 5.692/71 e, por fim, temos a terceira versão em 1996, a Lei 9.394/96, que vigora atualmente. Hoje, o sistema educacional é regido por leis, decretos, resoluções e portarias, sendo o documento principal a LDB. Esse sistema segue a hierarquia das esferas federais, estaduais e municipais.

Todavia, outros documentos, subordinados à LDB, servem para estabelecer diretrizes e normas relativas à educação. São eles o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Básicos e as Propostas Pedagógicas da Escola. Esses documentos derivados das orientações da LDB são desdobramentos dos seus ordenamentos, em maior ou menor grau. Em cada documento é feita uma releitura da LDB, e os princípios transpostos são adaptados de modo a atingir uma audiência e um propósito específicos.

2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Ensino de LE

A LDB define e regulamenta o sistema educacional brasileiro desde a educação básica até a educação superior. Antes da LDB, a organização educacional brasileira era estruturada a partir de projetos e decretos que tiveram início em 1827 com a aprovação pela Câmara do projeto da Comissão de Instrução que organizou pela primeira vez o ensino público no Brasil. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB de 1961 (Lei 4.022/61) estabelece que o ensino de uma língua estrangeira moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade

apenas parcial para o 1º grau. Segundo Leffa (1999, p. 20), a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras pois comparada ao período anterior, décadas de 40 e 50, sob a Reforma de Capanema, houve um decréscimo em número de horas de instrução bem como em número de oferta de línguas estrangeiras.

Já a LDB de 1971 trouxe uma redução de carga horária em detrimento de uma educação profissionalizante, dessa forma muitas escolas não hesitaram em retirar o ensino de línguas estrangeiras dos seus currículos como forma de compensação da carga horária reduzida. Na contramão dos acontecimentos mundiais do século XX onde mudanças tecnológicas, científicas e sociais exigiam o aprendizado de uma língua estrangeira ao mesmo tempo em que a sociedade desejava poder interagir com o mundo além fronteira, as LDBs de 1961 e 1971 não preconizavam o ensino obrigatório de línguas estrangeiras.

Portanto, durante o período anterior à promulgação da atual LDB, cabia aos estados decidir sobre a inserção de uma língua estrangeira nos currículos escolares. O ensino de línguas estrangeiras era visto com indiferença pela escola pública que não costumava associá-lo à formação cidadã do estudante nem à sua inserção em um mundo em constantes mudanças tecnológicas. Esse período caracterizou-se pelo aumento dos institutos de idiomas que vislumbraram na carência escolar uma oportunidade para se expandirem. Os estudantes proficientes em uma língua estrangeira eram aqueles que podiam arcar com os custos de um curso de idiomas particular.

A atual LDB trouxe grandes mudanças para o ensino de língua estrangeira, pois no seu texto deixa clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental e atesta o caráter obrigatório do ensino de línguas estrangeiras a partir da 5ª série (atual 6º ano). Em 1998 o ensino de LE é definitivamente inserido no currículo escolar com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que visa orientar as escolas na busca

da melhoria do currículo - a partir da LDB 9.394/96 que traz em seus artigos que:

Art. 26, § 5º - Na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Assegurado o direito ao ensino de língua estrangeira, as atenções se voltam para o que é postulado no que concerne às habilidades que devam ser desenvolvidas. Com relação ao Ensino Médio, para as disciplinas como um todo, o Artigo 36 da LDB estabelece em seu parágrafo 1º as competências que os alunos deverão demonstrar ao final dos três anos finais da educação básica:

Art. 36, § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

A análise dessa Lei aponta para a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo que se apropria do conhecimento, aprimorando-se no mundo do trabalho e na prática social.

2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

A partir da última LDB foi possível traçar um plano de ação com a ajuda de documentos mais prescritivos que objetivaram nortear o fazer pedagógico com base nas leis. O primeiro documento sistematizado e articulado com o propósito de alcançar todas as escolas brasileiras foi os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A primeira versão dos PCN voltou-se para o ensino fundamental e foi publicada em 1998. Um ano depois, em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). E em 2002 foi publicado um documento de caráter complementar com a intenção de propor mais detalhadamente os que os PCNEM atestavam, são os PCN+ Ensino Médio (PCN+).

Todos esses documentos (PCN, PCNEM, PCN+) objetivam alcançar o ensino de qualidade com o caráter prático e para isso, através das suas orientações, visam dar sentido ao que é aprendido na escola por meio da contextualização, usando a interdisciplinaridade e os temas transversais. Visam também oferecer ferramentas para que os alunos sejam capazes de um engajamento discursivo reconhecendo outras culturas ao mesmo tempo em que reforça a sua posição de sujeitos que pensam e refletem sobre sua própria cultura.

Vale ressaltar que segundo os PCN (1998), o ensino de LEs deveria enfatizar a leitura usando a visão instrumental para o seu ensino. Contudo, na versão para o ensino médio (nos PCNEM) essa visão é ampliada, considerando ser necessário o ensino da prática oral, auditiva, leitura e escrita. Para Paiva (2003) existe uma discordância no que deve ser ensinado se olharmos para essas duas versões dos PCN. Segundo a autora isso ocorre porque foram contratadas equipes de profissionais da linguagem com ideologias diferentes para a elaboração dos referidos documentos.

2.1.3 Orientações Curriculares Nacionais

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006) são uma versão revisada dos PCNs e servem para fomentar os referenciais curriculares e as propostas das escolas. A necessidade de aprimoramento desses documentos surge a partir de diálogos realizados em âmbito educacional, apresentados em seminários, encontros e pesquisas, focalizando perguntas, questionamentos e sugestões que surgiram após a implementação dos PCN. Até a mudança de nome de Parâmetros para Orientações foi feita, pois semanticamente o primeiro termo remete à 'norma a ser seguida' e tem sido motivo de polêmica (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 34). Portanto, o novo documento surge incorporando as sugestões e críticas feitas a partir da discussão de pessoas envolvidas com a educação. Essas alterações visam a preencher as lacunas deixadas, ao mesmo tempo em que tenta manter a unidade entre eles.

Veremos a seguir as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e quais são as perspectivas com relação ao ensino da habilidade de leitura em LE, foco do nosso estudo. As Orientações Curriculares Nacionais (2006), orientam o Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras, à exemplo dos PCN. Dentre as diretrizes com relação ao ensino de línguas, podemos destacar: a função educacional e a importância do ensino de LE, a discussão da noção de cidadania em LE, a inserção de teorias sobre a linguagem e novas tecnologias.

Com relação às habilidades a serem desenvolvidas em LE, as Orientações Curriculares Nacionais prevêem "a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas" (p.87). Com relação à leitura, mais especificamente, as orientações explicitam que a leitura em língua estrangeira deverá contribuir para ampliar a visão de mundo e desenvolvimento da capacidade crítica. Ao mesmo tempo em que menciona como as diferentes

disciplinas da grade curricular como: história, geografia, literatura, artes e etc, podem se interligar através da leitura, trabalhando a interdisciplinaridade e os temas transversais.

As orientações desse documento vão de encontro ao que é vivenciado em sala de aula por uma grande parte dos professores. Silva (2001) afirma que nas escolas públicas não há a preocupação de aliar a teoria à prática e os professores adotam o modelo de ensino tradicional, cujo foco principal é a gramática, isolada de qualquer contexto comunicativo. Com relação à leitura, a pesquisadora comenta que o ensino é baseado na decodificação do código lingüístico. Ela ainda admite que apesar das Propostas Curriculares de LE demandarem a adoção de práticas mais coerentes para o ensino, elas ainda não foram percebidas, em geral, na prática docente da escola pública. Na maioria dos casos permanece ainda o ensino de leitura com o objetivo lingüístico ou instrumental, dificultando a formação crítica dos aprendizes como foi constatado por ela.

Para mudar esse quadro de ensino de LE na escola, calcado na mera decodificação lingüística e dissociado das práticas discursivas, os idealizadores das OCN propõem que:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (p.90)

Para apoiar essas proposições, as atividades ideais de leitura são aquelas que promovam a compreensão geral, dos pontos principais e das informações detalhadas, bem como o desenvolvimento da construção de sentido, inclusive a partir de informação que não consta do texto, instigando a

curiosidade dos alunos e estimulando o conhecimento deles (Ibid., p.93).

No que tange à função social da leitura, as OCN reiteram que a leitura contribui para ampliar a visão de mundo dos alunos, aprimorar o senso de cidadania e desenvolver a capacidade crítica com a ajuda de textos com temas de interesse dos alunos (Ibid., p.113-114), favorecendo ainda o espaço para o diálogo bem como o reconhecimento de variedades culturais e lingüísticas.

Entende-se que as OCN, como um documento que orienta o ensino de línguas estrangeiras, devem servir como ponto de referência para elaboração das Matrizes Curriculares das escolas. Reconhecendo a importância que os documentos oficiais têm para o ensino, este estudo pretende contribuir para um melhor entendimento sobre como eles estão refletidos nas matrizes curriculares das escolas e, conseqüentemente, na prática docente. Para dessa forma poder apontar para um caminho mais eficaz para o ensino de línguas estrangeiras.

2.1.4 Propostas Curriculares Escolares

Como previsto na LDB 9.394/96, a autonomia pedagógica e administrativa favorece a elaboração pelas escolas de documentos e projetos próprios que orientem o professor na elaboração de suas aulas de modo totalmente voltado para o contexto escolar específico onde ele está situado. As matrizes trazem as competências, habilidades, temas, conteúdos e detalhamentos que devem ser trabalhados pelos professores.

As propostas pedagógicas por nível (matrizes curriculares) podem ser a única fonte utilizada pelos professores na elaboração das aulas dada a sua

estrutura resumida e que, aparentemente, torna o esforço do professor menor uma vez que ele não tem que recorrer a outras fontes (LDB, PCNs e OCN) que foram utilizadas para dar embasamento a elas. Portanto, quase sempre o planejamento das aulas fica restrito ao conteúdo e orientações constantes das referidas matrizes, o que eleva a importância desses documentos uma vez que eles, inevitavelmente, estarão refletidos na prática docente diária na escola pública.

As Propostas Curriculares das escolas do estado do Ceará são elaboradas pelas coordenações pedagógicas de cada escola sob supervisão da SEDUC (Secretaria de Educação) a partir de Referenciais Curriculares Básicos (RCB) estabelecidos por aquela instituição. Na próxima seção, faremos uma breve análise acerca da leitura, destacando sua perspectiva sociointeracional.

2.2 Leitura

2.2.1 Definição de Leitura

A definição do que é leitura é bastante variada entre os teóricos. Na visão tradicional, a leitura é uma habilidade de decodificação na qual a compreensão é gerada a partir do entendimento das partes isoladas (palavras), porém essa visão não será levada em consideração neste contexto dado o seu caráter fragmentário e descontextualizado que não contribui para a formação crítica discente nem para sua ampliação de visão de mundo. Hoje, várias são as perspectivas no estudo da leitura, uma das recorrentes é que leitura seja a capacidade de entender um texto escrito. Essa capacidade de entender um texto ultrapassa os limites do que possa ser visualizado porque o entendimento depende também de elementos não-visuais. Dessa forma, a leitura em L1 (Língua Materna) é considerada uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e lingüísticos (COLOMER; CAMPS, 2001 p. 32).

A combinação de informação verbal e não-verbal é o que confere ao leitor o entendimento do texto. De acordo com Smith (1989), a informação visual é aquilo que o globo ocular consegue captar e a informação não visual é a bagagem que o leitor utiliza para entender o texto: conhecimento sobre a linguagem, sobre o assunto e sobre como ler um texto específico. (p.85)

Se o leitor, para atingir o entendimento de um texto, utilizar mais a informação visual, fatalmente a sua leitura será mais sofrível, pois ele estará utilizando o processamento ascendente de leitura, também chamado de *bottom-up*. *Bottom-up* é o processamento que pressupõe que o leitor começará a leitura fixando-se em níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades lingüísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Esse processamento é também conhecido como de baixo para cima.

Por outro lado, se o leitor dispuser mais de informações não-visuais, ele dependerá menos de informações visuais e, conseqüentemente, fará uma leitura mais rápida e, possivelmente, mais eficaz. Nesse caso, o modelo utilizado para processar a leitura será o descendente ou *top-down*. Nesse processamento é o domínio sobre o contexto que permite ao leitor resolver as ambigüidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto, é também conhecido como processamento de cima para baixo. Esses dois tipos de processamentos podem ocorrer simultaneamente e em estreita dependência o que configura um modelo interativo de leitura. A respeito disso, Colomer e Camps (2002) afirmam que:

As duas formas de proceder, de baixo para cima e de cima para baixo, são englobadas na idéia básica de que, quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. (p. 31)

Vale destacar que o acesso à informação visual depende diretamente da língua para se processar. Portanto, para se atingir o entendimento do texto é

necessário algum domínio do código linguístico utilizado no texto. Além do domínio do código, outro fator de contribuição para uma leitura proficiente é a seleção de informações disponíveis no texto. Smith (1989) sintetiza o processo de leitura:

A leitura - como a escrita e todas as outras formas de pensamento - jamais pode ser separada das finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido. (p.214)

Para que o leitor seja considerado proficiente, ele deverá saber compensar as suas deficiências de modo a alcançar o objetivo de entendimento do texto. Essa visão de leitura enfatiza, como afirma Leffa (1999, p.23) a perspectiva do leitor, no qual o sentido do texto é construído de modo descendente acionado por conceitos baseados na experiência de vida do leitor, conhecimentos lingüísticos, textuais, enciclopédicos, além dos fatores afetivos (motivação, estilo de leitura, etc). Alguns pressupostos nessa perspectiva são: a) ler é usar estratégias dependendo dos objetivos de uma determinada leitura; b) ler é prever, considerando que na atividade de leitura, o leitor usa o seu conhecimento prévio para direcionar a sua trajetória pelo texto; c) ler depende da combinação de informações visuais e não-visuais e d) ler é conhecer as convenções de escrita, o que implica dizer que o leitor precisa entender que a linguagem escrita é diferente da oral e que há convenções para se entender um texto.

O ato de ler caracteriza uma relação entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o que não é uma ação mecânica, nem muito menos estática, mas uma atividade em que se admitem várias interpretações, o desvendar dos significados implícitos no texto, a busca da consciência do ser no mundo. Nessa perspectiva, a leitura é um processo de significação, de construção do conhecimento que envolve o indivíduo fazendo-o interagir com o texto (Smith, 1989). Nessa interação, o texto é construído não só pelo autor quando o produz, mas também pelo leitor, quando o lê.

2.2.2 Aspectos do Ensino da Leitura

Para Kleiman (2004a), a atividade de leitura é uma atividade árida e tortuosa de decifração de palavras. Segundo a autora "para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido" (p.16). Buscar um sentido para a leitura é um fator crucial para o bom desenvolvimento dessa habilidade. Porém, a escola destitui o texto de sentido quando o utiliza com fins pedagógicos de maneira equivocada. Ainda de acordo com Kleiman (Ibidem), o ensino da leitura na escola se caracteriza pela decodificação de palavras e pela falta de contextualização. Isto significa que o professor não discute as condições de produção do texto e nem compara com a realidade dos alunos.

Outra prática adotada com relação ao ensino de leitura é a de ler em voz alta com fins avaliativos, na qual o professor confere notas de acordo com o desempenho do aluno. Esse tipo de orientação para o ensino de leitura em sala de aula, que é dependente da leitura linear e não possibilita uma visão global do texto, vai de encontro à concepção de leitura sociointeracional, que considera a leitura como um ato comunicativo no qual o leitor é visto como um participante ativo na construção do sentido a partir do diálogo com o autor do texto.

Embora discutindo o ensino de leitura em L1 na escola, Colomer e Camps (2002) afirmam que os materiais de leitura apresentam-se de forma fragmentada sem buscar o significado no texto, idéias que também se aplicam ao ensino de L2 na sala de aula. Como favorecer o diálogo necessário para que o leitor se torne participante ativo, dialogando com o autor do texto se os materiais não favorecem essa dialogicidade?

Todos esses fatores levam-nos a perceber a necessidade de rever a leitura ensinada no ambiente escolar, uma vez que ela está voltada, muitas vezes, para o cumprimento de um conteúdo, sem despertar para as possibilidades que ela

pode nos oferecer, inclusive de prazer. A escola ainda não possibilita a leitura como útil e prazerosa, mas a prática como atividade obrigatória, que cansa, aborrece e dá trabalho. Normalmente esse fato ocorre devido à falta de familiaridade do professor com o modelo interativo de ensino de leitura que levanta questões relacionadas com conhecimento sistêmico e esquemáticos de modo que o aluno alcance a compreensão do das pistas fornecidas pelo autor, sempre considerando o contexto no qual ele está inserido.

2.2.3 A Leitura em Língua Estrangeira

A leitura em língua estrangeira, assim como as abordagens para o ensino de línguas, vem passando por algumas mudanças significativas até agora. Como afirma Carrell et al (1988), uma das mudanças observada nos estudos de leitura em LE/L2 é que ela passou a ser considerada um processo cognitivo e interativo no qual o leitor assume uma postura ativa.

Anterior a essas mudanças, a leitura em LE/L2 era ensinada em um modelo de processamento ascendente com a finalidade de reconhecer palavras, frases e parágrafos. Além disso, os problemas com o entendimento do texto eram considerados problemas linguísticos como a decodificação. Some-se a isso, o caráter secundário da habilidade, principalmente à época do domínio da abordagem audiolingual, quando a leitura era um complemento para servir à habilidade oral (CARRELL, 1988, p. 2).

Em 1971, Goodman, no livro *A psicologia do aprendizado da segunda língua*, descreve a leitura numa perspectiva cognitivista como um *jogo de adivinhação psicolinguístico*. Dessa forma, o autor introduz o modelo *top-down* e consolida na leitura em LE/L2 o modelo interativo de leitura que já vinha sendo adotado no ensino de L1. Referindo-se ao processo de leitura, Goodman (1987) afirma que existe "um e somente um processo de leitura para todas as línguas" (p.14). Nesse caso, ele se refere essencialmente ao processo de obter significado do texto, pois de acordo com Grabe (2006), há diferenças entre a leitura em língua

materna e língua estrangeira principalmente com relação a ligação entre as duas línguas e no que elas convergem sintaticamente.

A comparação entre a compreensão leitora em L1 e LE/L2 sempre foi alvo de debate, assim como a fala, audição e escrita. Frequentemente a leitura em LE/L2 foi considerada uma derivação da L1. Bernhardt (1993), afirma que a leitura em L2/LE é um fenômeno bem particular e não apenas uma versão da leitura em L1. Uma das diferenças entre a leitura em L1 e LE/L2 é que em uma língua estrangeira o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer predições como tal.

Alderson (1984, apud WALLACE, 2001) diz que a leitura em L2 pode apresentar problemas de ordem linguística e de proficiência leitora. Ele afirma que isso depende muito do estágio em que se encontra o desenvolvimento da L2. E se o leitor é proficiente na sua língua materna, ele conseguirá transferir as suas habilidades de leitura para ler o texto em L2.

Outra diferença está no fato de que o leitor já traz consigo estratégias de leitura aprendidas ao ler na língua materna, além do conhecimento de mundo quando tenta compreender textos em língua estrangeira. De acordo com Brown (2001, p. 298-301), os principais fatores que influenciam a compreensão de leitura em LE/L2 são: o processamento ascendente e descendente, a teoria dos esquemas⁵, o conhecimento prévio, o papel emocional e cultural, o poder da leitura extensiva e o próprio letramento tanto em L1 quanto em L2/LE. Segundo Totis (1991), o leitor usa estratégias de leitura com vistas a atingir o significado global daquilo que lê. Essas estratégias ajudam a compensar as deficiências que ele tem no campo lingüístico ou de conhecimento de mundo.

Brown ainda lista 10 estratégias que facilitam a leitura em LE/L2 para aqueles leitores que já dominam a habilidade em L1. São elas: 1- identificação do

⁵ Segundo Smith (1989), um esquema é uma representação mental generalizada de padrões complexos de comportamentos ou eventos (p.362)

propósito da leitura; 2- uso de regras e padrões para ajudar na decodificação; 3- leitura silenciosa; 4- uso de scanning⁶; 5- uso de skimming⁷; 6- uso de mapeamento semântico; 7- adivinhação, quando na dúvida; 8- análise de vocabulário; 9- distinção entre significado implícito e literal, e por fim, 10-a identificação de marcadores textuais.

Estudiosos de leitura em uma visão cognitivista e interacionista como Carrell, (1988), Smith (1989), Brown (2001) dentre outros, reconhecem que ler fazendo o uso de estratégias facilita muito a compreensão de textos em uma língua estrangeira. Ao utilizar estratégias, o leitor, além de romper com a velha e tradicional forma de leitura, apenas decodificando palavras, começa a interagir com o texto para construção de sentidos e desenvolve a auto-confiança e autonomia. Por essa razão, muitos dos materiais didáticos de leitura em língua estrangeira, especialmente na língua inglesa, que circulam no mercado editorial são elaborados a partir dessa visão.

Grabe (2006, p. 270), com relação à leitura, diz que: " Diferente da nossa primeira língua, que se pode pressupor 'vir naturalmente,' com relação à leitura nada vem naturalmente."⁸. Não se aprende a ler naturalmente, mesmo em língua materna, à exemplo da audição e da fala, já que precisamos de algum tipo de instrução para desenvolvê-la. Essa instrução pode ser formal ou informal, pode ser orientada por um irmão, parente ou professor.

Atualmente, a perspectiva sociointeracional de leitura parece ser o tipo de leitura mais desejável, pois possibilita ao leitor extrair o entendimento a partir do que está explícito e implícito. Essa é uma forma de trabalhar no leitor competências que, de acordo com os testes avaliativos mundiais, possibilitem a resolução de problemas através da linguagem. Além de ser esta a perspectiva sugerida nos documentos

⁶ Scanning é uma técnica de leitura rápida que busca informações específicas no texto ao invés de absorver todo o conteúdo do mesmo.

⁷ Skimming é uma técnica de leitura rápida que visa identificar a ideia central do texto, deixando em segundo plano os detalhes do mesmo.

⁸ Grabe se refere às outras habilidades em comparação à habilidade de leitura tanto em língua materna quanto em LE/L2. "Unlike our first spoken language, which one might say 'comes for free,' nothing is free with respect to reading (tradução nossa).

oficiais que diretamente regem o nosso sistema educacional.

2.2.4 Abordagens para o ensino de leitura em LE/L2

O processo de leitura em LE vem sofrendo mudanças no que diz respeito à perspectiva adotada para o ensino. Nesta seção, vamos analisar sob que condições a leitura era conduzida nas diferentes épocas do ensino de língua estrangeira. Analisando as abordagens que mais tiveram destaque, do método da gramática-tradução até o método comunicativo, podemos verificar que a leitura sempre esteve presente como ferramenta para o ensino de uma língua estrangeira.

No Método da Gramática-Tradução (AGT), a leitura, embora fosse privilegiada através dos clássicos literários, era concebida como processo linear cujo objetivo principal era o acesso ao código lingüístico, e ensinada na língua materna, traduzindo-se palavra por palavra (LEFFA, 1988). Brown (2001) ressalta ainda que a leitura de textos clássicos difíceis era introduzida nos estágios iniciais e que pouca atenção era dada ao conteúdo desses textos.

No Método Direto houve uma mudança no modo de ensinar porque nesse caso a língua utilizada em sala de aula era a língua alvo. Também houve uma diminuição no volume de leitura realizada em sala na medida em que as outras habilidades buscavam o seu espaço. A leitura era usada como ponto de partida para discussões orais (LEFFA, 1988).

Depois do Método Direto, muitos currículos retornaram ao Método da Gramática-Tradução ou implementaram um método que fora bastante aceito como a Abordagem para a Leitura (AL). Nesse método, segundo Leffa, a língua oral não era privilegiada, a gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também

empregados. Após receber várias críticas por desenvolver apenas uma das habilidades da língua, a Abordagem para a Leitura cede seu lugar para o Método Audiolingual que vai de encontro ao que pregava a abordagem anterior.

O Método Audiolingual, como reação contrária à AL, tinha como uma das premissas que a língua é fala, não escrita. Esse pensamento faz com que os seguidores dessa abordagem evitem a língua escrita ao máximo até que a fala esteja estruturada. A respeito disso afirma Leffa (1988, p.217)

Estava restabelecida a ênfase na língua oral. No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala.

Portanto, dessa forma, a leitura perde o seu espaço em detrimento do ensino de línguas baseado na formação de hábitos, cujo ponto máximo é a língua oral.

Passado o entusiasmo inicial do Método Audiolingual, muitos estudiosos, com base nas correntes humanistas, questionaram o embasamento linguístico e psicológico da abordagem, afirmando que o aprendizado de uma língua não poderia ser como um conjunto de formação de hábitos que em nada contribuía para a formação crítica do aprendiz (LEFFA, 1988). Após o Método Audiolingual, a Abordagem Comunicativa para o Ensino de Línguas (AC), como em um movimento pendular, coloca a leitura mais uma vez em uma posição de destaque no panorama de ensino de línguas.

Na AC, o ensino de leitura agora buscava um propósito comunicativo no qual a contextualização é premissa básica. Leffa (1988) mostra o espírito dessa Abordagem com relação ao ensino de leitura

Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções,

mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua.

A tônica para o ensino de leitura com a AC se adapta para servir a um aprendiz que é visto com sujeito passível de erros, que deve ser preparado para situações comunicativas reais. Nessa abordagem, a leitura pode estar presente nos estágios iniciais, servindo como base para interação entre os pares.

Dentro da perspectiva comunicativa, de acordo com Aebersold & Field (1997), a leitura em LE/L2 pode ser ensinada de uma forma extensiva ou intensiva. A leitura extensiva privilegia um grande volume de leitura que é vista como meio para se atingir um propósito comunicativo maior como escrever um relatório, a discussão em grupo etc.

A leitura intensiva, de acordo com as autoras, é a que está mais presente nas salas de ensino de leitura para LE em que a leitura de um texto é vista como um fim em si mesma. Os professores ajudam os alunos antes, durante e após a leitura. Exercícios como identificar a idéia principal e de apoio, entendimento do que está implícito, identificar os marcadores textuais etc, caracterizam o tipo de atividades apresentadas.

Esse modelo de ensino de leitura em língua estrangeira na AC visa à integração com as outras habilidades lingüísticas. Contudo, a realidade da escola pública brasileira está distanciada do que é considerado satisfatório para o ensino de leitura dentro desta perspectiva, pois nas escolas muitas vezes a leitura não é uma atividade contextualizada.

Muitos são os autores (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2004 etc.) que defendem o ensino de leitura em língua estrangeira nas escolas brasileiras. Dessa forma, o ensino da fala, audição e até mesmo gramática seria considerado secundário. Moita Lopes (1996), acerca disso, afirma que além da

importância da leitura na formação de pessoas, a leitura em língua estrangeira é de grande viabilidade na escola pública. O autor afirma que de todas as quatro “habilidades” estudadas, mesmo em cursos livres onde se pressupõe haver um número reduzido de alunos para um melhor aprendizado, a única em que o aluno se torna auto-suficiente é a leitura, porque nas outras habilidades o aluno perde a fluência com o passar dos anos.

Entretanto, a escolha acertada de um determinado aspecto observando as condições para o seu ensino não é garantia de que a leitura seja ensinada com eficiência. Mesmo com a ampla divulgação sobre o papel da leitura e dos modelos interativos que permitem a reconstrução de sentido do texto pelos alunos, tanto em língua materna como em língua estrangeira, a escola insiste em ensinar leitura de forma não problematizada e descontextualizada. Muitas vezes os professores negligenciam a prática da leitura em sala e a reservam como tarefa de casa para dessa forma destinar mais tempo ao ensino de gramática.

Além do mais, os textos dos livros não são selecionados com critérios que atendam aos interesses dos alunos. Eles são apenas considerados veículos para a apresentação e/ou fixação de estruturas lingüísticas, vistos como um material de interesse geral, de conteúdo seguro e não questionado. Wallace (2001) confirma este ponto de vista

Os alunos de língua estrangeira são freqüentemente marginalizados como leitores. O que está faltando é (a) uma tentativa de situar a leitura e a escrita em um contexto social; (b) o uso de textos provocativos e (c) uma metodologia para a interpretação crítica dos textos.

É primordial fazer com que o aluno se torne um leitor autônomo, quer seja em língua materna ou língua estrangeira, e abandone a idéia de que ler é um ato mecânico, que se faz através da decodificação dos signos linguísticos. A leitura deve ter uma função social de incluir o aluno dentro e fora da sala de aula e inseri-lo nas práticas emancipatórias para ajudá-lo a promover mudanças em sua vida.

Assim, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento linguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso redimensionado que tem como princípio geral levar o aluno a interagir de maneira crítica, consciente e questionadora. Sabendo da importância de ensinar a leitura de forma interacional e contextualizada, investigaremos as questões que orientam a prática docente e como é desempenhado o ensino da leitura em língua estrangeira pelos professores de nível médio em sala de aula.

Gostaríamos de deixar claro que as outras habilidades são bastante importantes para tornar a competência lingüística completa. Não queremos advogar a favor apenas da leitura. As outras habilidades são igualmente importantes, mas para que elas sejam viabilizadas, vemos, porém, a necessidade de uma reforma educacional que priorize o ensino de LE com fins comunicativos. Enquanto isso não acontece, a alternativa mais viável é priorizar o ensino da leitura.

2.2.5 Pesquisas sobre leitura em LE/L2

A pesquisa sobre leitura em LE/L2 tem sido bastante fértil nos últimos anos, principalmente no âmbito da escola regular. O reconhecimento da importância do ensino da leitura em língua estrangeira, por vários estudiosos, aumentou o interesse por esse campo de estudo. As pesquisas visam a investigar as relações de ensino/aprendizagem dado o contexto escolar e apontar caminhos mais eficazes para o ensino de leitura em LE.

Silva (2001) procurou identificar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por aprendizes de LE no ensino médio durante a leitura, tentando analisar em que medida essas estratégias atuam e contribuem para a

compreensão de um texto. Para tanto, ela recorreu à análise dos protocolos verbais elaborados por oito sujeitos. Verificou-se que, “de modo geral, os leitores de segunda língua tendem a estar presos ao texto, tentando processá-lo quase que exclusivamente de modo literal” (Ibid, p.218)

Em seu estudo, Aguiar (2003) pesquisou formas eficazes de ensino de língua inglesa, tendo como base as orientações dos PCNs para o Ensino Fundamental, desse modo, elaborou uma proposta de ensino para as escolas públicas estaduais do estado do Piauí e também propôs a reorganização da matriz curricular em nível superior. Esse foi o resultado final de uma pesquisa, que embora não tenha destacado o ensino de leitura, contribui bastante para que se tenha traçado o cenário em que se encontra o ensino de LE naquele estado. A referida pesquisa teve como ponto de partida verificar como construir diretrizes curriculares para a disciplina de língua inglesa (LI) e de que forma a Universidade prepara os futuros professores dessa área.

Silveira (2003) buscou investigar a relação entre o fraco desempenho de leitura de alunos de LI e a falta de domínio de estratégias básicas de LM. Para isso ela analisou livros didáticos de língua portuguesa voltados para alunos de 5ª à 8ª séries do primeiro grau (atualmente 6º à 9º ano do ensino fundamental).

Como mencionado anteriormente, a escola regular, em especial a pública, vem sendo investigada para que sejam melhoradas as suas condições de ensino a partir do conhecimento das suas deficiências. Nesse sentido, Perin (2005) utilizando pesquisa de cunho etnográfico, descreveu como são as percepções de alunos, professores, gestores e diretores sobre o ensino/aprendizagem de LI na escola pública. Concluiu-se que, de um lado, os alunos relataram que a disciplina de LI não supre as suas carências, abordando assuntos repetidos ano após ano. Além disso, esse ensino normalmente não leva em consideração o desejo deles de praticar a oralidade. Da mesma forma, os professores não estão satisfeitos com as condições de ensino, pois a falta de capacitação aliada aos baixos salários e às salas lotadas lhes impede propiciar um ensino eficaz.

Carvalho (2007) investigou os interesses e práticas de leitura em língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) de alunos do curso noturno da rede estadual de ensino do Ceará. Um dos resultados importantes que foi relatado é que, embora constatando que 79% dos alunos gostassem de ler, o foco das aulas de LE não é a leitura, mas sim a gramática e a tradução.

Analisando as pesquisas relatadas nesta seção, verifica-se que elas têm a preocupação com o ensino eficaz de uma língua estrangeira no âmbito da escola regular, destacando-se a leitura como aspecto linguístico nesse cenário. Nas pesquisas mencionadas e a pesquisa conduzida por nós, há pontos convergentes pois a nossa preocupação, também, é a pesquisa com o ensino de língua estrangeira, no ensino médio (1º ano), da escola pública. Entretanto, esta pesquisa diferencia-se das demais no que visa a verificar as orientações oficiais para o ensino de língua inglesa, dentre elas a mais recente como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), e como está sendo conduzida a prática docente a partir de observações e entrevista.

No capítulo seguinte, iremos descrever a metodologia utilizada para obter os dados que vão permitir observar a relação entre as diretrizes oficiais que orientam para o ensino e as práticas docentes.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

*“Os olhos do leitor são juízes mais difíceis
do que os ouvidos do espectador.”*

Voltaire

Como foi mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, esta pesquisa visa analisar a prática docente com relação ao ensino de leitura em LE à luz das diversas concepções de leitura e das orientações curriculares. Com essa finalidade, foram verificadas as regulamentações constantes dos documentos oficiais para o ensino, as aulas de leitura em língua inglesa e as concepções da professora participante sobre os processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira. O presente capítulo descreve o contexto no qual a pesquisa foi realizada, a escolha dos participantes, os instrumentos que foram utilizados e, por último, como os dados foram analisados.

3.1 Tipo de pesquisa

A referida pesquisa pode ser classificada como microetnográfica de cunho qualitativo. De acordo com Brown e Dowling (1998), a pesquisa etnográfica surgiu com a pesquisa antropológica e teve como objetivo principal a coleta de informação detalhada e a descrição do cenário a ser explorado. Hoje, a pesquisa etnográfica é usada na educação para um conhecimento holístico do processo educacional, para, a partir disso, construir um registro de como funcionam os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula e quais são as variáveis que influenciam o seu andamento.

A diferença entre os pesquisadores que usavam a pesquisa etnográfica para conhecer culturas distantes e nós, pesquisadores educacionais, é que utilizamos a etnografia dentro de um campo de atuação que já nos é familiar. Segundo Brown e Dowling (1998), o grande desafio da pesquisa etnográfica é a remoção de nossos pressupostos e rendição a um mundo ‘antropologicamente estranho’. A adoção de uma abordagem etnográfica pelo pesquisador educacional torna possível, ainda, “o conhecimento das relações de poder entre o corpo escolar, a relação entre a cultura das crianças e a cultura da escola etc”. (BROWN; DOWNLING, 1998, p. 43)

André (2005) ratifica que a pesquisa etnográfica possibilita uma análise holística da pesquisa qualitativa enriquecendo o conhecimento do contexto educacional. Com relação às vantagens da pesquisa qualitativa, Aguiar (2003) diz que ela é fundamental para pesquisas cujo foco principal é o conhecimento do processo e não o resultado ou o produto dado o seu caráter descritivo. Consequentemente, a pesquisa etnográfica qualitativa busca conhecer as atividades e interações que se dão nesse processo com a ajuda da triangulação⁹ dos dados.

Aguiar (2003) ainda esclarece que a triangulação dos dados permite, no caso específico de pesquisas linguísticas, obter múltiplas perspectivas concernentes à pesquisa, às vezes identificando variáveis inicialmente desconhecidas pelo pesquisador. Neste estudo, a triangulação dos dados ocorreu a partir da análise dos documentos oficiais para o ensino, da observação não-participante das aulas de leitura em língua inglesa e de uma entrevista semiestruturada com a professora da sala observada.

No estudo etnográfico, mais especificamente, faz-se necessário cercar-se de elementos que permitam certa imparcialidade quando da manipulação dos dados

⁹ O termo triangulação se refere, metaforicamente, ao procedimento militar de se usar a geometria para localizar uma transmissão de rádio inimiga a partir de dois pontos de recepção.

obtidos. Com relação a isso, André (2005) menciona que, fatalmente, o pesquisador interage com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

Portanto, tentando nos desvincular dessa fatídica parcialidade resultante do método de pesquisa, os instrumentos escolhidos objetivaram alcançar uma maior exatidão na elaboração do registro dos processos de ensino e aprendizagem. Com relação a dois desses instrumentos (análise dos documentos e entrevista), André (2005, p. 37) destaca a sua importância quando afirma que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, [...] e as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.”

Por fim, André (ibid) reconhece que mesmo que nos cerquemos de instrumentos de modo a conferir uma análise imparcial, é necessário que se saiba que isso seria impossível, pois segundo ela o que faz um etnógrafo não é um retrato, mas a sua interpretação da realidade e que a descrição etnográfica não é isenta de valor, pois é marcada pelos traços distintivos do pesquisador.

3.2 Contexto da pesquisa

A escola escolhida para desenvolver a pesquisa foi a Escola de Ensino Fundamental e Médio Walter de Sá Cavalcante, situada nesta capital, no bairro Cidade dos Funcionários. A escolha da escola se deu por dois motivos: a) pela facilidade no acesso e b) por ser considerada uma das grandes escolas de Fortaleza, tanto em número de alunos como pela sua estrutura física. Além desses dois fatores, faz-se pertinente mencionar a receptividade da referida escola à pesquisa. A direção, coordenação e a própria professora da sala observada mostraram-se em todos os momentos empenhadas em ajudar para que a pesquisa fosse conduzida na escola.

A escola é considerada pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) uma escola de grande porte, pois atende o total de 1.942 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. Desse número, 761 estão no Ensino Fundamental, e o

restante, 1.181, estão no Ensino Médio. A estrutura física da escola é muito boa: quadra ampla, salas em boas condições, banheiros limpos, biblioteca, televisores, aparelhos de som, retroprojetores etc. No final de 2008 foi implementado um laboratório de multimídia e também adquirido um projetor datashow. A escola funciona nos três turnos e também oferece merenda escolar diariamente aos alunos.

Um fato que chamou a atenção foi o número de professores de inglês: apenas dois para o ensino médio e quatro para o ensino fundamental. Esse número é considerado bastante reduzido se levarmos em consideração toda essa estrutura e número de alunos. Os dois professores do ensino médio são efetivos e estão trabalhando há mais de 6 anos no ensino público.

É nesse contexto, que foi feita observação de aulas em uma sala de primeiro ano do ensino médio contendo 34 alunos na faixa etária de 12 a 15 anos, tendo como foco principal a observação das aulas de leitura em língua estrangeira e as práticas docentes da professora. A pesquisa foi conduzida no primeiro e o segundo semestres do ano letivo de 2008, no turno da manhã.

Vale salientar que a escolha pelo Ensino Médio justifica-se porque nesse ciclo espera-se que o aluno: consolide e aprimore os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; adquira a preparação básica para o trabalho e a cidadania; desenvolva a ética, a autonomia e o pensamento crítico e compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (cf. LDB, art. 35). Dessa forma, nada melhor do que cultivar nesse aluno a sua habilidade leitora, pois em contato com um número maior de textos, a sua reflexão e pensamento crítico serão trabalhados em prol de uma condição próativa perante a sociedade onde ele está inserido.

3.3 Sujeitos

A participante dessa pesquisa foi uma professora do primeiro ano do ensino médio da EEFM Walter de Sá Cavalcante. A referida professora é formada

em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, possui curso de especialização em ensino de língua estrangeira pela mesma universidade e também tem certificado dos níveis regular e avançado de língua inglesa obtido em um curso livre de idiomas há 5 anos. Ela forneceu material para análise em dois momentos: 1- a partir da condução das aulas de leitura que foram objeto de nossa observação e 2- como respondente de uma entrevista semiestruturada.

Para termos acesso à escola e aos documentos que foram analisados nesta pesquisa, recorremos à diretora da referida escola pesquisada, à coordenadora pedagógica, a membros do Conselho de Educação do Ceará (CEC) e a técnicos da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). A diretora da escola foi responsável por autorizar a condução das investigações e prestar informações sobre a estrutura da escola; a coordenadora forneceu o material que é utilizado como referência pelos professores (Proposta Curricular da escola); membros do CEC forneceram informações sobre o novo material distribuído na metade do semestre de 2008.1, técnicos da SEDUC forneceram informações complementares sobre esse novo material adotado, bem como sobre a sua implementação e alterações para 2009.

3.4 Instrumentos de pesquisa

Todos os instrumentos de pesquisa discriminados abaixo serviram para levantar informações e coletar dados sobre o ensino de leitura na escola pública pesquisada.

3.4.1 Análise dos documentos oficiais para o ensino

Na fase inicial do estudo, foi feita uma análise de 5 (cinco) documentos oficiais para o ensino que, teoricamente, devem servir como orientação para as aulas ministradas pelos professores. O objetivo dessa análise foi conhecer as orientações para o ensino médio, em âmbito federal e estadual como também

estruturar um roteiro com os preceitos gerais de orientação para o ensino de leitura, especificamente em língua estrangeira, a ser seguido quando da análise das aulas.

Os documentos analisados foram a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), os PCN+ de 2002 (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1999), as OCN (Orientações Curriculares Nacionais), os RCB (Referências Curriculares Básicas, 2001) e a Propostas Curriculares da Escola (Língua Inglesa – 1º ano do Ensino Médio, 2005). Desses quatro documentos analisados, a LDB, os PCN e as OCN são documentos de âmbito nacional, e que, conseqüentemente, servem a todas as escolas brasileiras. Já os RCB e a Proposta Curricular analisados são de responsabilidade local.

Essa divisão de responsabilidades das normas oficiais faz com que as orientações normativas federais sejam mais genéricas e as da escola mais específicas. A respeito disso, Glatthorn (1997) afirma que cada esfera: Estado, Distrito e Escola têm as suas funções específicas para a elaboração de um currículo dentro do sistema de ensino. O Estado (Federal) é responsável por desenvolver objetivos mais amplos, padrões gerais, requisitos de formação, desenvolvimento de testes de avaliação das disciplinas e outras medidas de desempenho.

Ainda sobre essa divisão de responsabilidades, Glatthorn (1997) afirma que o Estado/Distrito por sua vez, identifica um programa comum de estudos, exigências curriculares e alocação de tempo por matérias para cada nível escolar. E a Escola tem a responsabilidade de desenvolver o seu próprio programa de estudos e determinar a natureza e o alcance da integração curricular além de complementar os objetivos educacionais. Portanto, é levando em consideração as características de cada esfera que a análise buscou os elementos que podem constituir um fazer pedagógico coerente e alinhado com as demandas da sociedade moderna.

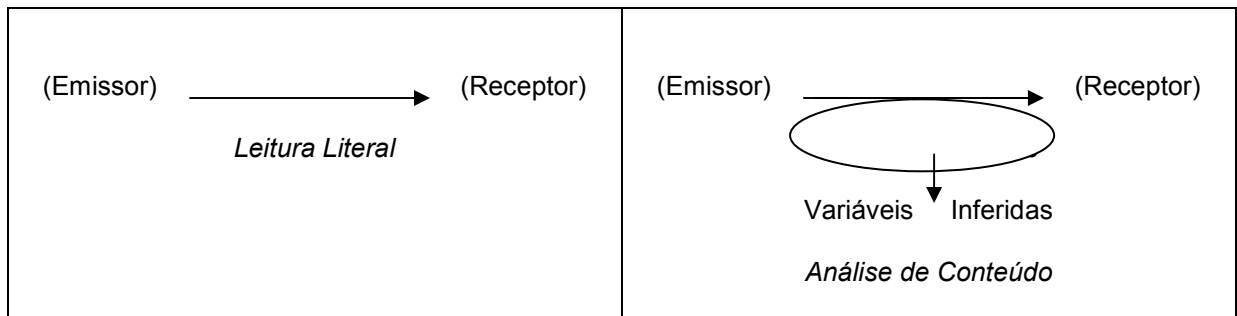
É, portanto, sabendo dessa divisão de responsabilidades por esferas, que começamos pela LDB, também chamada *Carta Magna* da educação, por entender que é a partir dela que todos os outros documentos devem estar baseados. Posteriormente, verificaremos também os PCN+ (2002) e as OCN (2006), os RCB (2001) e, em seguida, a Proposta Curricular da escola.

Os PCN e as OCN são documentos em nível nacional que traçam linhas gerais para o ensino médio. Eles possuem uma base nacional comum que deve ser complementada com uma parte diversificada que atenda às necessidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno. Contudo, não é a fonte direta que orienta o trabalho do professor. Cabe a cada escola produzir os seus próprios documentos, as Propostas Curriculares. As Propostas Curriculares que são produzidas com o auxílio das secretarias de educação e levam em consideração as necessidades locais da escola.

O método utilizado para analisar os documentos oficiais foi a Análise Documental com o auxílio na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) que é uma técnica que trabalha com a mensagem (escrita, oral, icônica) fazendo inferências a partir de uma categorização por temas e palavras para chegar a uma interpretação a partir dos dados coletados. Dessa forma, a Análise de Conteúdo teve a sua contribuição para o método deste trabalho ajudando a compreender os conceitos subjacentes às diretrizes para o ensino de língua inglesa e na organização da análise (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos) além de poder interpretar o contexto onde estava sendo empreendida a pesquisa.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, é uma busca de outras realidades *através* da mensagem, “visando enriquecer a leitura, investigando e descobrindo aquilo que a espontaneidade dos ‘comuns’ dos ‘desprovidos de técnicas seguras de leitura’, não é capaz de encontrar.” (p. 41)

Quadro 1 – Diferença entre leitura literal e a Análise de Conteúdo



(BARDIN, 1977, p. 42)

Já a Análise Documental não tem a função de inferência e se limita às suas possibilidades técnicas, isto é, apenas à análise categorial ou temática. Chaumier (1974, apud Bardin, 1977) define a Análise Documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação.” (p.45). Podemos assim dizer que, a diferença básica entre a Análise Documental e Análise de Conteúdo é a utilização da inferência através de variáveis ligadas ao contexto de que faz uso a Análise de Conteúdo.

Ainda para Bardin, o objetivo da Análise Documental é dar forma conveniente à categorização e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação, através de uma representação condensada com vistas a facilitar a análise do objeto de estudo. Sobre esse propósito, ela afirma que:

O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 1977, p.45-46)

A análise e categorização desses documentos que orientam para o ensino forneceram subsídios para que fosse empreendida a observação da prática docente com relação ao ensino de leitura em LE, no Ensino Médio.

3.4.2 Observação de aulas

A agenda de observação de aulas teve início na primeira semana do ano letivo de 2008 e terminou juntamente com o segundo semestre do mesmo ano. Dessa forma foi possível verificar a dinâmica na sala de aula, ao mesmo tempo em foram minimizados os efeitos que uma pessoa estranha poderia ter sobre a sala de aula, para, como afirmam Brown e Dowling (1998), habituar os participantes com a presença do observador.

O interesse principal das observações focalizou o ensino de leitura. A observação de aulas teve o seu registro em um diário (Anexo C) contendo todas as informações importantes sobre o ensino de leitura para contextualizar posteriormente a análise dos dados. Do total de 80 horas anuais, foram observadas 47 horas de aula no período de 06 de março a 20 de novembro de 2008. As aulas tinham duração de 50 minutos cada e aconteciam no mesmo dia (2º e 3º tempos). As aulas dedicadas à aplicação de prova foram consideradas desnecessárias para a nossa análise visto que o objetivo principal da observação foi a prática docente com relação especificamente ao ensino de leitura.

Entretanto, dessas 47 horas de aulas acompanhadas, nem todas foram dedicadas exclusivamente ao ensino de LI. Duas horas foram de acompanhamento de provas e duas horas foram de acompanhamento dos jogos escolares. O fato de esta pesquisadora estar presente na escola em dois momentos nos quais não haveria atividades de ensino de LE na programação da professora (foco do nosso estudo), se deu por mudança repentina no calendário escolar. No entanto, aproveitamos o tempo para observar as relações de ensino/aprendizagem no ambiente escolar.

3.4.3 Entrevista Semiestruturada

As entrevistas podem ser classificadas em estruturadas, semi-estruturadas ou não-estruturadas, segundo o grau de formalidade que a elas é conferido. Nas entrevistas estruturadas, um roteiro previamente elaborado deve ser antecipadamente enviado ao entrevistado para o seu conhecimento antes da realização da entrevista (LIMA, 2004). Em entrevistas semi-estruturadas, o investigador tem uma ideia de onde quer que o entrevistado chegue e conduz a entrevista através de tópicos. Através de perguntas fechadas e perguntas abertas, o pesquisador consegue conferir um grau de complexidade e alcance maior nas respostas.

Optamos por escolher a entrevista semi-estruturada pela riqueza de informações que ela poderia nos oferecer. A condução da entrevista aconteceu no primeiro semestre de 2009.1, após a observação das aulas e o término do ano letivo de 2008. Dessa forma, pôde ser traçado um roteiro de perguntas com vistas a confrontar os resultados obtidos a partir da análise dos documentos oficiais para o ensino, bem como a própria análise das aulas ministradas.

3.5 Procedimentos de coleta e análise

A pesquisa teve dois momentos principais. No primeiro, foram analisados documentos como: Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC), e as Propostas Curriculares por Nível (EEFM Walter de Sá Cavalcante). O objetivo dessa análise foi identificar as orientações para o ensino de leitura de língua inglesa.

No segundo momento foram analisadas as aulas, e, *a posteriori*, a entrevista. Para a observação das aulas, foi levada em consideração que perspectiva teórica-metodológica é adotada no ensino de leitura e as técnicas adotadas tomando por base as orientações curriculares previamente estabelecidas pelos documentos oficiais que orientam para o ensino.

Como mencionado anteriormente, foi escolhida para observação uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. O número de aulas semanais de língua estrangeira (inglês) foi de 2 (duas) horas. Essas duas horas de aula aconteciam no mesmo dia, às quintas-feiras, no segundo tempo (de 8h às 8h e 50min) e no terceiro tempo (de 9h10min às 10h), intercaladas pelo intervalo. O primeiro tempo (07h e 10min às 8 horas) era de aula de matemática.

As aulas observadas foram registradas em um diário a partir de uma síntese da nossa observação (Anexo C). As anotações foram realizadas durante e após as aulas. O objetivo principal era registrar qual o procedimento adotado pela professora na condução das aulas de leitura tendo como parâmetro o ensino de leitura como previsto nos documentos oficiais para o ensino que mencionam dentre outras coisas, o uso de atividades e técnicas de leitura envolvendo (pré-leitura, leitura e pós-leitura) bem como *Guessing, Skimming, Scanning* etc (PCN+, p.109)

Vale registrar aqui uma alteração que se deu no curso da observação. Quando da observação das aulas, ocorreu uma troca de material a ser utilizado em sala. A priori, o material seria uma apostila elaborada pela professora, em conjunto com uma colega professora de LI da mesma escola, muito embora, como ela própria havia informado no primeiro dia de aula, esse manual não fosse ser a única fonte a ser utilizada nas aulas.

Entretanto, no curso do primeiro semestre de 2008, foi distribuído um novo livro didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o *Primeiro, Aprender! - Ler bem para aprender pra valer*. Esse material chegou à

escola no dia 05 de junho de 2008, na metade do segundo bimestre. Esse material foi elaborado pela equipe da SEDUC e a sua distribuição foi programada para alcançar todas as escolas do estado do Ceará – interior e capital.

A proposta era que seriam trabalhados três volumes da série no decorrer do ano letivo. Cada volume era composto do Caderno do Aluno e Caderno do Professor. O Caderno do Professor trazia a chave de respostas, bem como instruções sobre como deviam ser abordados os aspectos linguísticos constantes do manual. Todavia, o Caderno do Professor foi recebido duas semanas após a chegada do Caderno do Aluno. Dessa forma, por quase duas semanas, o professor já utilizando o novo material com os alunos ficou sem seu próprio material explicativo contendo as instruções das atividades.

A entrevista foi realizada na própria escola. Na oportunidade, foi utilizado um gravador digital para o seu registro. Posteriormente ela foi transcrita de modo que as respostas obtidas pudessem esclarecer e justificar a postura adotada em sala de aula pela professora.

As perguntas da entrevista foram referentes aos seguintes assuntos:

- a) À experiência com o ensino de L.E.;
- b) Aos conhecimentos necessários (linguísticos, pedagógicos, técnicos etc) para o exercício de sua profissão;
- c) As competências que devem ser alcançadas pelos alunos na L.E;
- d) À importância do ensino de leitura de língua estrangeira;
- e) Ao uso de estratégias de leitura;
- f) Ao conhecimento e implementação dos documentos oficiais que orientam para o ensino: LDB, PCNs, OCNs;
- g) Ao seu envolvimento nas decisões para implementar o currículo de L.E na sua escola através da Proposta Pedagógica;
- h) Ao novo material adotado.

Não houve grandes dificuldades na coleta dos dados. Os documentos oficiais para o ensino (LDB, PCN, e OCN) foram facilmente encontrados, tanto na versão impressa como online. A Proposta Curricular da escola também foi disponibilizada prontamente. No período letivo de 2008, não houve paralisação da escola por motivo de greves, o que possibilitou o registro consistente das aulas. Entretanto, houve certa dificuldade para entrevistar a professora, devido a uma greve de professores em 2009.1. De toda forma, a coleta de dados empreendida foi bastante satisfatória para a condução da pesquisa.

Uma vez descritos os aspectos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa, passemos agora ao próximo capítulo que visa analisar e discutir os documentos oficiais que forneceram subsídios para a observação das aulas na escola de ensino médio observada.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO I

“O ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido.”

Paulo Freire

Neste capítulo, analisamos os documentos oficiais para o ensino, procurando responder à seguinte questão de pesquisa apresentada na *Introdução* do presente trabalho: Quais as diretrizes presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua inglesa e, em especial, o ensino de leitura de uma escola do ensino médio?

Consideramos importante retomar aqui o objetivo principal desta pesquisa: refletir a relação entre a legislação oficial para o ensino de leitura em língua estrangeira e sua implementação nas práticas pedagógicas em uma sala do ensino médio.

4.1 Análise dos documentos oficiais para o ensino

A profusão de leis, decretos, portarias, resoluções, planos, emendas e siglas relativas à educação brasileira torna complexo o nosso sistema educacional não só para leigos, mas também para aqueles envolvidos com o sistema educacional. Em relação aos professores, pode parecer que aqueles cujo local de trabalho está mais afastado dos grandes centros urbanos têm mais problemas com relação ao conhecimento das leis que regem a educação no seu país. Entretanto,

esse desconhecimento sobre a legislação da educação também paira sobre os professores da capital.

Aparentemente, a falta de acesso a documentos oficiais sobre a educação é um entrave ao desempenho das funções educacionais. Além disso, a produção de mais materiais que discutam sobre esse tema parece ser desejada por profissionais da educação. A respeito disso o Deputado Estadual Domingos Filho, Presidente de Assembléia Legislativa do Ceará, quando da apresentação do livro *Leis da Educação*, destaca a importância do referido livro e evidencia a falta de conhecimento dos direitos previstos em Lei pelos professores “Quando assim me reporto estou lembrando daqueles professores de locais mais distantes, que muitas vezes são relegados por sua falta de convivência com os representantes da educação nos grandes centros”. (BRUNO *et al*, 2008)

Para mostrar que esse desconhecimento é generalizado, não sendo possível, portanto, afirmar que apenas os professores afastados dos grandes centros desconhecem os princípios básicos da educação, Bruno *et al* (2008, p.8) afirmam que:

São muitas as pessoas, principalmente alunos, educadores e pessoas envolvidas na luta dos trabalhadores, que nos procuram com dúvidas em matéria legal, que vão desde a compreensão até uma certa dificuldade de encontrar todos os textos das leis. Reconhecemos que o desconhecimento da lei nos deixa mais distantes dos nossos direitos.

Tentando suprir essa carência, a quantidade de documentos que visam estruturar a educação brasileira vem crescendo ultimamente. Muito embora, esse número ainda não se traduza em sinônimo de eficácia. Como bem ilustra Raposo (2009) acerca da preocupação em se criar documentos que versam sobre a temática da educação:

O Brasil parece ter despertado para a relevância da temática da educação. Ao lado da atuação governamental orientada pelos objetivos de expansão de todos os níveis de ensino e implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade, também a sociedade civil demonstra interesse e participa do processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como requisito para real possibilidade de desenvolvimento do País.

O número crescente de documentos sobre a educação deveria fazer com que os envolvidos com a educação – a sociedade em geral – fique alertas às suas determinações, bem como direitos e obrigações a serem cumpridas. Somente o conhecimento dessas diretrizes será garantia de uma participação efetiva em prol de melhorias para o ensino de qualidade.

Com efeito, essa importância a qual se refere Raposo no tocante aos temas educacionais pode ser constatada na própria Constituição Federal (CF) de 1988, cujos princípios serviram de orientação para todas as outras leis relativas à educação, mormente a LDB 9.394/96. Na CF de 1988, a educação desponta em primeiro lugar na sequência de temas que são direitos sociais, artigo 6º, Capítulo II, dos Direitos Sociais:

São direitos sociais a **educação** (grifo nosso), a saúde, o trabalho, a moradia o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

É evidente a importância da educação na Constituição Federal, mas como assegurar o direito à educação se não há o conhecimento da lei? A concretização do direito à educação para todos pode parecer utópica para muitas pessoas em razão da impossibilidade de até mesmo frequentar uma escola.

Para entender melhor como se dá a composição oficial do sistema educacional brasileiro, e tentar diminuir a sua complexidade, é interessante conhecer alguns conceitos normativos, fundamentos e como eles funcionam. Em primeiro lugar, uma lei é uma norma ou um conjunto de normas jurídicas criadas através de processo próprio para aprovação e estabelecidas por autoridades competentes. Uma lei, no seu processo de formulação, passa por várias etapas: a iniciativa de lei, discussão, votação, aprovação, sanção, promulgação, publicação e vigência da lei.

Já o Decreto é todo ato ou resolução emanada de um órgão do Poder Público competente, com força obrigatória, destinado a assegurar ou promover a boa ordem política, social, jurídica, administrativa, ou a reconhecer, proclamar e atribuir um direito, estabelecido em lei. No nosso caso, os decretos referentes à educação visam pôr em prática aquilo que é estabelecido principalmente na LDB. Um exemplo é o Decreto nº 6.094/2007, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e que detalha a competência de cada esfera envolvida e as metas a serem alcançadas para a melhoria da qualidade da educação básica, tendo em vista a Constituição Federal e a LDB 9.394/96.

A resolução é uma norma jurídica destinada a disciplinar assuntos de interesse interno. Os temas da resolução são mais corriqueiros, referem-se à concessão de licenças ou afastamentos, a atribuição de benefícios, e no caso da educação versam sobre diretrizes e modalidades de ensino, carga horária, credenciamento das universidades, reconhecimento e renovação de cursos. Nesse caso, a título de ilustração, temos a Resolução nº 3/1998 da CEB (Câmara de Educação Básica) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nessa Resolução, há uma orientação, pertinente, sobre como deve ser o ensino de língua inglesa, art. 10, inciso I, alínea e “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”.

As portarias são documentos de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos. Por exemplo, a Portaria nº. 1.793/94 dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Na subseção seguinte, mostraremos a análise da LDB em vigência, destacando os pontos que, a nosso ver, afetam diretamente a prática docente.

4.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)

A primeira etapa da análise dos dados deste estudo, que se encarrega dos documentos oficiais de ensino, iniciou-se com o estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que é também chamada “Carta Magna da Educação”. Ela é a principal fonte de determinação das normas que regem a educação brasileira. Com efeito, todos os documentos nas esferas estaduais e municipais que visam a sistematizar e orientar o ensino estão pautados nos seus princípios.

A LDB 9.394/96 possui 92 artigos, divididos em 9 títulos e suas respectivas seções. Esses títulos estão agrupados por temas os quais descrevemos a seguir. Embora sejam explicitados os 9 títulos, nem todos serão analisados, uma vez que apenas alguns deles fazem alusão direta a como deveriam ser estruturadas as relações de ensino, especificamente ao ensino de leitura de uma língua estrangeira.

Quadro 2– Resumo dos títulos constantes da LDB 9.394/96

Título	Classificação
Título I	Da Educação
Título II	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Título III	Do Direito à Educação e ao Dever de Educar
Título IV	Da Organização da Educação Nacional
Título V	Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
Título VI	Dos Profissionais da Educação
Título VII	Dos Recursos Financeiros
Título VIII	Das Disposições Gerais
Título IX	Das Disposições Transitórias

Com efeito, a LDB 9.394/96 visa compreender todos os aspectos do nosso ensino como conferir o direito à educação, as finalidades da educação, direitos e deveres daqueles que são afetados diretamente por ela, como ela deverá ser organizada, suas modalidades de ensino (educação básica, técnica, superior e pós-graduação), profissionais da educação e o percentual de recursos a ser destinado à educação.

O artigo 1º (Quadro 3), do título I, cujo tema é a vinculação da educação escolar “ao mundo do trabalho e à prática social”, art. 1º, §2º, torna evidente que o ensino, desde o seu início, deve buscar a contextualização e o entendimento da sociedade do qual ele faz parte e a qual ele deverá servir também, ou seja, as suas demandas. Essa diretriz normativa traz mudanças significativas ao quadro de ensino do país. A partir dela, a tendência de elaborar currículos com bases conteudistas cede espaço ao ensino por competências que faz com que o aluno mobilize conhecimentos de modo a agir pertinentemente frente às diversas situações da sua vida (MELLO, 2003).

Quadro 3– Título I /LDB

Título I - Da Educação	
Art 1º - § 2º	A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social . (grifos nossos)

Perde espaço o ensino descontextualizado, fragmentado, dissociado das aspirações do educando, das suas necessidades imediatas. Andreas Schleicher, físico alemão responsável pelo PISA, afirma que mais importante que estocar conhecimentos é, sem dúvida, saber ordenar a quantidade de informações ensinadas aos nossos alunos para que eles cheguem a uma conclusão. (VEJA, 2008)

O papel de cidadão, ativo e participante, está diretamente associado ao profissional pertencente a uma sociedade e que busca mudanças positivas para a sua condição social, evitando a exclusão e a marginalização. Essa ideia se coaduna com a verificada no artigo 2º que prevê “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Quadro 4).

Quadro 4– Título II /LDB

Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	
Art. 2º	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifos nossos)
Art. 3º	O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso X - Valorização da experiência extraescolar; (grifos nossos) Inciso XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (grifos nossos)

Relacionando a educação ao mundo do trabalho, Darling-Hammond (1997), afirma que “a economia não pode mais absorver trabalhadores desqualificados com salários decentes”. Ela cita que a falta de educação está, cada

vez mais, ligada ao crime e à delinquência nos Estados Unidos. Barton e Coley (1996 apud DARLING-HAMMOND, 1997) mencionam que no crescente número da população carcerária dos Estados Unidos (600% na penúltima década) foi constatado que mais da metade dessa população tem problemas com as habilidades de leitura e/ou escrita exigidas pelo mercado de trabalho.

O artigo 3º, inciso X, Quadro 4, aponta para “a valorização da experiência extraescolar”. Essa assertiva, em outras palavras, entende que para que o ensino seja mais eficaz e coerente com as demandas da pós-modernidade, faz-se necessário que os alunos sejam vistos como sujeitos ideológicos e sejam respeitados como tal, através de suas bagagens extraescolares. Dessa forma, será possível acolher, de fato, a comunidade plural que sempre esteve presente nas escolas, cultivando e respeitando perspectivas diferentes sobre cultura, sociedade e diversidade.

No Brasil, essa valorização extraescolar também significa dizer respeitar e lutar contra o preconceito que recai sobre nossos alunos que, na sua grande maioria, vivem em áreas desprivilegiadas. Segundo Darling-Hammond (1997, p.30), “a maioria das escolas, contudo, são lugares pobres onde a democracia deve ser aprendida. Elas frequentemente ilustram formas autoritárias e coercivas de controle social e estratificação social dentro e fora delas.”

Assegurar a todas as crianças o direito a aprender, em conformidade com os padrões exigidos hoje em dia pela sociedade moderna, ultrapassa o ensino fragmentado ou a total utilização de um livro texto. O conceito de ensino deve mudar e não ser dirigido apenas por testes ou notas. Ele deve almejar um desempenho maior, baseado nas competências, no desenvolvimento de projetos e pesquisas. Assim ficará mais fácil implementar o artigo 3º, inciso XI, da LDB no qual se repete a ideia do artigo anterior de vincular a escola, o trabalho e as práticas sociais.

Na organização da educação nacional (Quadro 5), fica evidente a participação e colaboração entre si das esferas Estaduais, o Distrito Federal e os Municípios para uma certa padronização no nosso ensino, orientada pela União. Mas mesmo assim, a LDB ratifica conforme o artigo 12, inciso I a “elaboração e execução da sua proposta pedagógica” por cada estabelecimento de ensino.

Quadro 5– Título IV /LDB

Título IV - Da Organização da Educação Nacional	
Art. 9º	A União incumbir-se-á de: (Regulamentado pelo Decreto 5773/06 Inciso IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
Art. 12	Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Inciso I – elaborar e executar a sua proposta pedagógica; (grifos nossos)
Art. 13	Os docentes incumbir-se-ão de: Inciso I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (grifos nossos); Inciso III – zelar pela aprendizagem dos alunos (grifos nossos);

Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que essa proposição apresenta uma determinada unificação, ela confere liberdade para a elaboração da Proposta Curricular pelas escolas. E, ainda, indica a participação dos docentes na proposta curricular da escola, zelando pela aprendizagem dos alunos. Esse artigo visa a elevar a condição do professor como sujeito passivo nas tomadas de decisões da escola, para sujeito ativo e responsável, o que resultaria em um professor pesquisador e inquisidor.

As normas mais significativas que levantam questões sobre a prática docente são a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira, o desenvolvimento da capacidade de leitura no ensino fundamental e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (ver Quadro 6). É interessante notar como a língua estrangeira moderna (art. 26) e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (art. 36) podem se beneficiar do ensino da leitura (art.32), desde que esse ensino, obviamente, seja eficaz. A chave é fazer com que o ensino da leitura seja ativo, estratégico, consciente, motivado, dialógico e tenha um propósito.

Quadro 6- Título V /LDB

Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	
Art. 22	A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores . (grifos nossos).
Art. 26 § 5	Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna , cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (grifos nossos).
Art. 32	O ensino fundamental obrigatório [...] terá como objetivo: Inciso I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura , da escrita e do cálculo; (grifos nossos)
Art. 35	O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, terá como finalidades: Inciso IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;
Art 36 - § 1º	Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: Inciso II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem ; (grifos nossos)

O artigo 87, parágrafo 3º (Quadro 7), que trata da realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício” reconhece a

importância de que o professor esteja em constante atualização para atender às demandas e desafios da escola. Com efeito, os desafios são de várias ordens: tornar matérias complexas acessíveis aos alunos, conhecer bem a disciplina que ministra, identificar os diferentes estilos de aprendizagem, saber utilizar as novas tecnologias em favor do ensino.

Quadro 7– Título IX /LDB

Título IX - Das Disposições Transitórias	
Art 87 - § 3º	O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006) Inciso III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;

A LDB, concernente às orientações para o ensino de leitura, prevê o ensino contextualizado que leva em consideração a experiência anterior dos alunos ao mesmo tempo em que almeja preparar esse aprendiz para ser atuante na sociedade onde ele está inserido. Ela destaca que o professor deve participar das decisões curriculares e escolher as melhores formas de ensino para que os alunos desenvolvam a proficiência leitora e conheçam as formas contemporâneas de linguagem.

Na próxima subseção, a partir da nossa análise, verificamos que as normas constantes da LDB 9.394/96 serviram como orientação para a elaboração dos PNCs, e não poderia ser diferente uma vez que os Parâmetros objetivaram dar continuidade e implementar as diretrizes de uma Lei que foi tão esperada (LDB) e que segundo Ghiraldelli (2009) muitos achavam que seria a tábua de salvação da educação brasileira.

Antecipamos que a análise dos PCNs apontou para um ensino por Competências que surge, ainda que tardiamente, como resposta à vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática escolar (LDB 9.394/96, Art 1º - § 2º). O

termo *Competência* nos remete aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, difundidas basicamente a partir de 1930, e que, embora não sejam recentes e apesar de ampla difusão, apenas foram incorporadas solidamente na nossa legislação com a LDB 9.394/96 e em outros documentos oficiais, posteriores a essa Lei.

De acordo com Machado (2002), a lógica das competências é implantada pelas reformas educacionais, por meio de políticas que buscam promover ajustes no sistema educacional visando atender às transformações na esfera do trabalho, decorrentes dos processos de desintegração dos padrões de organização baseados no taylorismo-fordismo¹⁰.

Quando a LDB destaca a importância para que seja valorizada a experiência extraescolar do aluno, evidencia-se que o foco da aprendizagem está no indivíduo, no cidadão e no resgate da sua experiência de mundo. Dessa forma, a pedagogia das competências se coaduna com a norma da LDB, pois ela:

[...] desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de 'empregabilidade' enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho. (MACHADO, 2002:97)

Profetizando a ampla difusão e uso do termo *competências* por técnicos educacionais, diretores, supervisores pedagógicos e professores, como forma de se mostrarem alinhados às correntes pedagógicas atuais, reportamo-nos às palavras de Carvalho (2001), chamando atenção para o uso indiscriminado, e até mesmo, irresponsável que esse ou outros termos/conceitos possam ter. Carvalho (2001:157) diz que certos conceitos pedagógicos se tornam:

¹⁰ O termo Taylorismo faz referência ao americano Frederick Taylor que por volta de 1911 propôs uma intensificação na produção do trabalho, de modo que o processo produtivo se tornou ultrarrepitivo e especializado. E o também americano Henry Ford foi o primeiro a absorver em suas fábricas de automóveis os preceitos do Taylorismo que sofreram alterações e se transformam no Fordismo que é a tentativa de otimizar ainda mais as diretrizes do Taylorismo.

tão 'sagrados' quanto vagos e ambíguos, instaurando um certo consenso retórico vazio de significações e incapaz de veicular perspectivas que possam ter alguma relevância na transformação ou mesmo na compreensão de nossas ações e políticas educacionais.

Esse cuidado é partilhado também por Sacristán (1998), ao alertar para o risco que se corre ao manejar os conceitos sem o compromisso com a prática. Segundo ele, isso cumpriria com o rito de mudar aparentemente a realidade, baseando-se na manifestação de boas intenções e ocultando-se as misérias. Portanto, não se pode perder o foco da ideia de competência cujo objetivo principal é interpretar as mudanças ocorridas na sociedade relativas às novas exigências de mundo do trabalho, social e político, e incorporá-las à educação de modo a atender essas exigências.

4.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Como já foi mencionado no item 2.1.2 deste trabalho, os PCN surgiram com o intuito de orientar o fazer pedagógico com base na LDB. Dentre os objetivos dos PCN verificamos que ele visa estabelecer diálogo entre o documento e os professores, diretores, coordenadores etc :

Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional. (BRASIL, 1999)

A primeira versão dos PCN se voltou para o Ensino Fundamental, em 1999 os PCNEM, para o Ensino Médio, e posteriormente, em 2002, o PCN+ que complementava os PCNEM. Os Parâmetros estão divididos em três áreas: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (Língua Inglesa); Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

O foco de nossa análise foram os PCN+ (2002) por estarem relacionados ao Ensino Médio e serem a versão mais atualizada, com caráter de complementaridade. Na parte introdutória do documento são estabelecidas diretrizes para o ensino de uma LE. Analisando o documento, verificamos que ele traça linhas bem gerais com definições para os temas que podem ser observados no quadro 8¹¹, elaborado por nós para facilitar o entendimento do documento pois, da forma que está disposto na sua versão online, os objetivos não ficam tão evidentes.

O primeiro eixo a ser explorado no documento diz respeito aos conceitos estruturantes e às competências gerais que devem ser cultivados no contexto do ensino de LE. Verificamos quais seriam esses conceitos estruturantes que foram detectados como: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural. Os conceitos estruturantes por sua vez são divididos em: conceitos e competências/habilidades.

Com o objetivo de saber se no documento havia mais informações acerca do que seriam os conceitos estruturantes e o que eles representariam, buscamos no próprio documento essa definição, na parte introdutória, seção *Novas Orientações para o ensino*:

No âmbito de cada disciplina – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática – os conceitos e temas com os quais se podem organizar ou estruturar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares e de competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio [...]

[...]

A forma de apresentação dos conceitos e temas estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se limita aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, incorporando metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às demais áreas. (PCN+, p.13, grifos nossos).

No quadro 8 estão relacionados os conceitos e as competências que devem ser alcançadas de acordo com os documentos através dos três eixos

¹¹ Páginas 76 e 77

estruturantes. Na nossa análise, tentamos nos deter às competências e habilidades relacionadas à proficiência leitora. As Competências/Habilidades que foram destacadas, e posteriormente, analisadas nesse contexto são “Ler e Interpretar”, “Colocar-se como Protagonista na Produção e Recepção do Texto” e “Reconhecer os Recursos Expressivos das Linguagens”.

Essas Competências/Habilidades destacadas por nós, por estarem diretamente relacionadas à proficiência leitora, foram expostas no Quadro 9¹² e aparecem com as suas respectivas definições.

Para fazer com que os conteúdos e as competências sejam colocados em prática o documento sugere que eles devem ser trabalhados em três aspectos: estrutura linguística, repertório vocabular e leitura e interpretação de textos sendo que a ênfase é dada à leitura e interpretação de textos que, segundo os autores, dependerá das demais. Eles dão dicas sobre como deve ser explorado o texto:

Dependendo do texto e dos conceitos e competências que se pretende desenvolver por meio dele, pode-se abordar o tema geral com maior ou menor riqueza de detalhes:

- as palavras e suas derivações, sinônimos e antônimos;
- a mensagem, as palavras-chave, os tópicos frasais;
- a pronúncia, a linguagem formal ou informal;
- a intenção do autor, os sentidos implícitos;
- os aspectos descritivos, narrativos ou dissertativos;
- a conversação, a tradução ou a gramática. (PCN+, p. 114)

Essas dicas de como pode ser explorado o texto, da forma como são expostas, não deixam claro se o objetivo é desenvolver a habilidade de leitura, ou utilizar o texto para trabalhar outros aspectos da língua como fala, uma vez que fala de “pronúncia”, ou o ensino do texto do modo tradicional usando a decodificação de palavras, pois menciona “a tradução ou a gramática”.

¹² Página 80.

Quadro 8 – Conceitos Estruturantes e Competências Gerais dos PCN+

Representação e Comunicação		Investigação e Compreensão		Contextualização Sociocultural	
Conceitos	Competências/Habilidade	Conceitos	Competências/Habilidade	Conceitos	Competências/Habilidade
1- Linguagem verbal, não-verbal e digital	1- Utilizar a linguagem nos três níveis de competência	1- Análise e síntese	1- Analisar e interpretar no contexto da interlocução	1- Cultura	1- Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica
2- Signo e Símbolo	2- Ler e Interpretar	2- Correlação	2- Reconhecer recursos expressivos da linguagem	2- Globalização versus localização	2 e 3 – Analisar as linguagens como
3- Denotação e Conotação	3- Colocar-se como protagonista na produção e recepção do texto	3- Integração	3- Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura	3- Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos, negociação dos sentidos	geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos
4- Gramática		4- Identidade	4- Emitir juízo crítico sobre as manifestações temporais	4- Significado e visão de mundo	4- Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e

				diacrônica
5- Texto	5- Classificação	5- Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria	5- Ética e cidadania	5- Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional
6- Interlocução	6- Informação Versus Redundância	6- Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens	6- Conhecimento: construção coletiva e dinâmica	6- Contextualizar e comparar esse patrimônio
7- Protagonismo	7- Hipertexto	7- Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes	7- Imaginário coletivo	7- Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto da TI.

8 – Metalinguagem

Vemos, portanto, no documento, indicações de como os textos devem ser trabalhados, mas ainda em termos genéricos. Para ilustrar, vamos transpor um exemplo dado no próprio documento, da parte Estratégias para Ação, item 6:

É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo. (PCN+, p.109)

Nesse caso, a explicação poderia ser mais rica em informação para implementar a atividade em sala. Embora haja uma seção dedicada às Estratégias de Ação, elas ainda são genéricas. Ghiraldelli (2009, p. 196), acerca da elaboração dos PCN, afirma que “se o objetivo dos PCN era orientar o professor, então, que desempenhasse esse papel sem o pressuposto ‘faça você mesmo’.

No Quadro 9, tomemos como primeiro ponto de análise **Ler e Interpretar**. A primeira frase recomenda “a competência primordial do ensino de LE modernas no ensino médio dever ser a ‘leitura e, por decorrência, a interpretação’”. Em primeiro lugar, com base nessa afirmação, vemos que se o aluno é capaz de ler em inglês, ele é capaz também de interpretar. Entretanto, são dois pontos distintos que devem ser observados. Muitas vezes na escola pública temos um leitor que não é proficiente na sua própria LM. Esse leitor, quando é confrontado com textos de LE, normalmente, usa os níveis de processamento baixo de leitura do texto, sem se preocupar com a interpretação. O seu objetivo maior é conseguir decodificar, traduzir as palavras, ou quem sabe a ideia principal do texto ou parágrafo, mas dificilmente ele utilizará o conhecimento alcançado para interpretar o texto.

Em relação à leitura, o texto menciona que o domínio de técnicas como *skimming*, *scanning*, *prediction* e o reconhecimento de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números etc [Marcas Tipográficas]) possibilitam o alcance à competência de “Ler e Interpretar”. Isso significa dizer que a interpretação, alcançada através da leitura, é acessível apenas com o processamento ascendente

uma vez que não menciona as habilidades que levem à compreensão do discurso (a decodificação da linguagem do texto). Clarke (1988 apud Falcão, 1997, p.81) usa o termo “curto-circuito” para ilustrar que a ênfase no processamento ascendente pode dificultar a interatividade do processamento dos textos, conseqüentemente, dificultando a compreensão dos mesmos.

“Ler e Interpretar” é um título complexo que levanta algumas hipóteses do seu leitor, como: a partir de que estratégias podemos levar o aluno a uma compreensão eficaz do texto e qual é o modelo de compreensão alinhado com esse conceito? Embora esperemos ter acesso às definições do que seja ler e interpretar, não é isso o que vemos na definição apresentada.

A segunda Competência /Habilidade do Quadro 9, **Colocar-se como protagonista na produção e recepção o texto**, vai ao encontro das perspectivas alinhadas com as demandas e necessidades da vida moderna: que a leitura seja a capacidade de interpretar o que está nas entrelinhas e além delas. Dessa forma, é imprescindível a presença de um leitor ativo que perceba a leitura como um ato comunicativo, dialogando com o autor através do texto.

Entretanto, a definição usada de “ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos” pouco revela sobre que perfil deve realmente ter esse leitor para atingir a competência/habilidade a qual ela se refere. Tampouco a definição de que “se trata da formação do leitor... capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele”, parece mostrar o perfil desejável desse leitor em termos concretos.

A terceira Competência/Habilidade diz respeito a **Reconhecer recursos expressivos das linguagens** e tem como conceito estruturante a compreensão. Através da definição: “relacionar textos e seus contextos pela mediação da organização estrutural linguística”, percebe-se que a compreensão do texto está associada ao processamento de baixo-nível.

Quadro 9 – Definições das Competências / Habilidades PCN+

Competência / Habilidade	Definição
Conceito Estruturante: Representação e Comunicação	
Ler e interpretar	A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como <i>skimming</i> , <i>scanning</i> , <i>prediction</i> – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, temização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero).
Colocar-se como protagonista na produção e recepção do texto	Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino médio. Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio.
Conceito Estruturante: Investigação e Compreensão	
Reconhecer recursos expressivos das linguagens	Relacionar textos e seus contextos pela mediação da organização estrutural lingüística e pelo uso de recursos expressivos da linguagem verbal, oral ou escrita. Esta competência implica compreender que intenções comunicativas presidem a escolha de diferentes registros, o uso de gírias, da norma culta ou de variações dialetais.

A leitura, na perspectiva do PCN+, é reconhecidamente, a linha mestra de atuação do professor que deve ser trabalhada, segundo os seus autores, de modo a tornar o leitor um protagonista diante do texto. Esse leitor deve reconhecer os diferentes gêneros textuais e registros, bem como ser capaz de agir com o seu conhecimento para a consecução do objetivo de leitura e interpretação. Entretanto, as ferramentas oferecidas para que o professor alcance esses objetivos poderiam ser melhoradas para serem mais ilustrativas e menos confusas.

Embora sabendo que a visão de leitura sociointeracional é a mais desejável na modernidade e que a própria LDB reconhece a valorização do conhecimento extraescolar do aluno e o ensino de “formas contemporâneas da linguagem” (LDB, art.36), o modelo de leitura sugerido nos documentos dos PCNs ainda prevê o ensino fragmentado que se apoia na decodificação de palavras mesmo que nas *dicas* que são dadas para explorar o texto, haja abordar “ a intenção do autor, os sentidos implícitos”.

Além disso, não deixa muito claro quais as etapas que o professor deverá percorrer para alcançar as competências relacionadas com a leitura, pois apenas indicar o uso de estratégias que serão usadas não favorece a adoção de um modelo de leitura eficaz e nem possibilita que o professor utilize um modelo sociointeracional de ensino de leitura, que exige que o professor adote uma série de papéis diferentes, como introduzir e praticar estratégias de leitura, estimular o envolvimento do leitor, compensar as variações culturais de cada leitor, minimizar dificuldades e maximizar a compreensão.

Na seção seguinte, iremos analisar quais são as orientações para o ensino de leitura das Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006) e se elas favorecem o ensino de leitura sociointeracional.

4.1.3 Orientações Curriculares Nacionais (OCN)

Como mencionado no item 2.1.3 deste trabalho, as OCN são um documento complementar aos PCN (1999) e PCN+ (2002), pois iniciada a sua elaboração em 2004 e finalizada em 2006, elas visaram incluir aspectos negligenciados ou pouco explorados nos documentos anteriores para impulsionar o ensino das várias disciplinas envolvidas, a partir de “ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da

rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (OCN, 2006, Carta ao Professor). Essa melhoria seria

... não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (OCN, 2006, Apresentação).

O texto das OCN é um texto dissertativo com poucas definições, tabelas ou gráficos. Uma das novidades, em relação aos PCN, fica por conta da divisão em dois módulos: inglês e espanhol. A elaboração de um documento voltado para a língua espanhola foi motivada pela sanção da Lei nº 11.161 (5/8/2005) que torna a oferta da língua espanhola obrigatória pelas escolas, públicas e privadas.

As OCN, de acordo com os próprios autores, “não pretendem trazer ‘soluções’ definitivas para os problemas do ensino em questão. Mas procuram trazer reflexões teóricas [...] que possam ensinar a pensar sobre o ato de ensinar e a profissão de professor.” (OCN, p.87) A divisão do documento está disposta da seguinte forma: introdução; 1- o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania; 2- inclusão/exclusão – global/local; 3- letramento; 4- orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento); 5- considerações finais e referências bibliográficas.

O documento sugere o desenvolvimento de três aspectos linguísticos: a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Diferentemente do que vemos nos PCN+, nos quais a prática escrita e a comunicação contextualizadas não eram enfatizadas, embora lá fosse previsto o trabalho com essas habilidades em *menor* escala. Entretanto o documento não oferece sugestões acerca de como trabalhar esses aspectos com apenas 2 horas de aulas semanais.

Na seção 1 das OCN, os seus autores falam da falta de confiança que os alunos têm em aprender inglês na escola regular, principalmente na pública. Entretanto, eles argumentam que os objetivos de ensino são diferentes, mas não deixam claro qual o objetivo de ensino deve ter a escola pública regular. Afirma-se, contudo, que o foco “não pode ser apenas o linguístico” (OCN, 2006, 90), mas a formação dos aprendizes.

Nesse registro, não há nada de novo, pois há mais de duas décadas vem sendo comprovada a prevalência dos cursos de idiomas sobre o ensino regular. Tratar como objetivo linguístico a formação de indivíduos parece mais uma orientação geral, mais parecida com as orientações normativas da LDB do que uma orientação clara sobre os objetivos linguísticos, como constatamos em “um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras” (OCN, 2006, p.91). Dessa forma, simplesmente admitir que os objetivos de ensino são diferentes não esclarece quais os objetivos desejáveis, tampouco corresponde ao que os alunos desejam, pois eles querem aprender da mesma forma que é aprendido nos cursos livres sem ter que pagar a mais por isso.

Um detalhe que chamou a nossa atenção ainda na seção 1 foi um texto em inglês, retirado do site *www.brazzil.com*, para tratar do assunto senso de cidadania e heterogeneidade linguística e sociocultural. Após a leitura do texto, constatamos que ele, na realidade, tratava do uso da internet por milhões de usuários brasileiros. O texto informa dados do Ministério da Ciência e Tecnologia relacionados ao número de usuários com acessos à internet. Para acentuar ainda mais a nossa perplexidade, verificamos que os autores utilizam o texto como exemplo de como deve ser o exercício de leitura, propondo reflexões que deveriam surgir a partir de perguntas privilegiando o processamento ascendente, basicamente, o que dificultaria o acesso à visão global do texto, e conseqüentemente a sua compreensão.

Na Seção 2 das OCN, Inclusão/Exclusão – Global/Local, há o reconhecimento de que o aprendiz possa dialogar com outras culturas, sem abrir mão da sua, mantendo assim a sua ideologia. Esse fato ratifica o pensamento da leitura sociointeracional. Ainda na mesma seção, há uma descrição do perfil de leitor ante a uma sociedade globalizada, lutando contra a sua exclusão:

... leitor como aquele que entende aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (OCN, 2006, p.98)

Há destaque nas OCN para a parte dedicada ao Letramento, seção 3, que é bastante ampla, mas que também é tratada em termos genéricos. Explica-se o que é letramento, multimodalidade e hipertexto, as suas definições e como eles estão presentes na nossa sociedade. Fala-se ainda que o uso das quatro habilidades linguísticas é inviabilizado no contexto de letramento. A respeito disso, Bagno (2002, p.52) reforça que o letramento é o desenvolvimento de comportamentos de leitura e escrita para fazer uso eficiente das capacidades técnicas de ler e escrever através das práticas sociais existentes.

Verificamos ao longo de todo o documento que, em decorrência do destaque ao letramento, tornando inseparáveis as “habilidades” linguísticas, pouco foi debatido com relação à leitura propriamente dita. Para os três níveis do ensino médio, as OCN propõem a leitura, a comunicação oral e a prática escrita em cada um deles, tendo o seu ensino a partir de temas: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais e nacionais.

Mesmo não sendo tão clara que tipo de leitura e como ela deve ser trabalhada pelo professor, algumas indicações acerca de seus procedimentos podem ser sentidas. Segundo o documento, a leitura deve fazer parte da teoria do

letramento, de modo a ampliar “a visão de mundo dos alunos” e “educar por meio do aprendizado dos alunos” (OCN, 2006, p.113).

Uma diferença percebida entre os PCN e as OCN é que estas incluem o modelo de detalhamento de duas atividades de leitura como forma de ilustrar a relação entre leitura, leitura crítica e trabalho de letramento. Essa iniciativa, embora tímida, não aparece nos PCN+.

É interessante notar que o módulo das OCN para o Espanhol traz como subtítulo: conhecimentos de língua estrangeira – espanhol. Analisando o módulo da língua inglesa, lê-se no mesmo subtítulo: conhecimentos de línguas estrangeiras. A justificativa é que “as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio.” (OCN, 2006, p.87). Embora o foco não seja a análise contrastiva entre módulos da língua inglesa e espanhola, uma breve análise no de língua espanhola pode ajudar a entender melhor as deficiências no material de língua inglesa (estrangeira).

Talvez essa diferença deva-se ao fato de que, provavelmente mais uma vez, seria elaborado um único documento dedicado às línguas estrangeiras. Contudo, a Lei nº 11.161 pode ter alterado esse fato, exigindo um material específico voltado para a língua espanhola. Isso pode tentar explicar, mas não justificar, porque no material de língua inglesa encontramos explicações bastante vagas, amplas e que podem ser destinadas ao ensino de qualquer língua estrangeira.

Constatamos que no documento da língua espanhola, são inseridas, em seção específica, algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros. Essas especificidades são sobre: qual variedade deve ser ensinada e aprendida, o papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, o que fazer com o *portuñol*, o que fazer com a gramática etc.

Como conclusão ao que foi percebido nas OCN, em relação ao ensino de leitura em LE, verificamos que o ponto alto desses documentos foi a noção de leitura como parte do letramento crítico, que prepara o aluno-leitor-cidadão para atuar com o seu conhecimento em situações desconhecidas, entretanto há ainda poucos exemplos de como se deve alcançar o letramento crítico. Constatamos que se ensaiou uma explicação utilizando um texto que não estava disponível aos leitores das OCN. As OCN ratificam o uso de estratégias de leitura previstas em documentos anteriores (PCNEM e PCN+).

4.1.4 Propostas Curriculares Escolares

A Proposta Curricular para o ensino de língua inglesa do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da cidade de Fortaleza foi elaborada com base nos Referenciais Curriculares Básicos (RCB) que, por sua vez, foram produzidos por técnicos de ensino em conjunto com professores estaduais e municipais do estado do Ceará em 2001 (Quadro 10, p.88). Na oportunidade (elaboração dos RCB), segundo o referido documento, foram levados em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Médio.

Quando nos deparamos com o uso dos termos Competências / Habilidades no documento em questão, pensamos que iríamos ver incorporado de fato algo inovador na proposta para a escola, ou seja, uma abordagem menos conteudista. Ora, esses termos (Competências/Habilidades), como já foi dito anteriormente, nos remetem aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas que, embora não sejam recentes e apesar de ampla difusão, apenas foram incorporados solidamente na nossa legislação com a LDB 9.394/96 e em outros documentos oficiais, posteriores a essa Lei.

Analisando os Referenciais Curriculares Básicos percebemos elementos conflitantes na sua estrutura bem como nas suas linhas teóricas e filosóficas. Em primeiro lugar, os termos Competências / Habilidades são colocados no mesmo patamar, o que deixa implícito que não há diferenças entre eles. Ou seja, Competência, neste caso, seria o mesmo que Habilidades. Nesse mesmo estudo, essa estrutura foi verificada também nos PCN+ (Quadro 8), fato esse que deve justificar o seu uso pelos RCB. Entretanto, embora elas se apresentem juntas, há diferenças que, no ensino por competências, vão fazer valer o aprendizado dos alunos.

Competência, de acordo com Mello (2003), é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Essa capacidade de mobilização é a utilização do conhecimento acumulado para a realização do que se busca.

É importante mencionar que o texto dos RCB é contraditório, pois mesmo reconhecendo que, correntemente, o ensino de língua inglesa centra-se no ensino de gramática normativa na sua modalidade escrita, sendo “um estudo abstrato do idioma estrangeiro, tornando-o desinteressante, descontextualizado e sem significado para o aluno” (CEARÁ, RCB, 2001, p.45), ainda assim sugere a “ampliação” da competência comunicativa em língua inglesa, deixando implícito que essa prática, competência comunicativa (que compreende as modalidades escritas e orais), já vem sendo adotada.

Contudo, em nenhum momento, o documento aponta formas como a competência comunicativa poderia ser alcançada e, posteriormente, ampliada. Em contrapartida, são oferecidas as Competências / Habilidades que deveriam ser trabalhadas pelas escolas, conforme dispostas no quadro 10, a seguir. A divisão dessas Competências / Habilidades foi estabelecida em quatro tópicos, seguidos de subitens.

QUADRO 10- Competências / Habilidades em Língua Estrangeira Moderna - Inglês

Conhecer e usar o Inglês como instrumento de acesso a culturas e grupos sociais diversos, valorizando a sua própria cultura:

- Analisar e reconhecer a diversidade étnica, sociocultural e econômica;
- Associar determinadas expressões linguísticas a aspectos sociais e/ou culturais de um povo;
- Distinguir as variantes linguísticas;
- Entender usos, costumes, normas de conduta e vocabulário, segundo situações e interações sociais.

Utilizar a Língua Inglesa como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização:

- Explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;
- Promover a comunicação interpessoal;
- Saber usar as palavras novas e expressões idiomáticas numa interação com o mundo social;
- Comunicar-se, utilizando vocabulário adequado e mecanismos para uma efetiva comunicação;
- Substituir termos empregados por outros da mesma significância.

Analisar diferentes tipos de produção literária em Inglês:

- Identificar o estilo de linguagem de diversos tipos de textos;
- Ler e interpretar criticamente textos literários, comparando-os com produções nacionais e correlacionando-os em artísticos, técnicos, científicos ou do cotidiano.

Produzir textos escritos reconhecendo as estruturas morfossintáticas apreendidas:

- Ter consciência da importância dos recursos linguísticos;
- Valorizar e distinguir as estruturas morfossintáticas dentro do contexto;
- Utilizar corretamente as estruturas morfossintáticas da língua.

(RCB, 2001, p.46)

O estudo mais detalhado das Competências / Habilidades constantes dos RCB nos esclareceu como foi estruturada a Proposta Curricular da escola em questão. Para o primeiro ano, contexto do nosso estudo, a Proposta Curricular (Quadro 11)¹³ foi dividida por tópicos: Competências/Habilidades, Tema, Conteúdos, Detalhamento dos Conteúdos. As Competências / Habilidades foram transpostas da RCB, como podemos observar, sem sofrer nenhuma alteração. Para o primeiro ano, foram escolhidas as Competências / Habilidades do item 1. Isso mostra que a transposição, sem o acréscimo de novas competências não levou em consideração o contexto escolar, como é previsto na LDB.

¹³ Página 90

Analisando e comparando os dois quadros (10 e 11), verificamos que nenhuma alteração foi realizada concernente ao item Competências / Habilidades entre os RCBs e a Proposta Curricular da escola, pois até mesmo os subitens foram mantidos intactos. Isso mostra que a transposição, feita sem o acréscimo de novas Competências/Habilidades, não deve ter levado em consideração o contexto escolar, como prevê a própria LDB.

A inclusão de outros itens na Proposta Curricular (Quadro 11) da Escola (Tema, Conteúdos, Detalhamento dos Conteúdos) não mostra alinhamento com o item Competências e Habilidades. Para comprovar essa falta de alinhamento entre Competências e Conteúdos, verificamos a quantidade de Competências a serem atingidas nos subitens: 4. Por outro lado, o número de Conteúdos apresentados foram 6 subitens, o que sugere que a visão conteudista ainda está prevalecendo, tentando distribuir os itens gramaticais ao longo das competências, mesmo que não haja nenhuma relação entre gramática e consecução de habilidades.

Em uma análise mais aprofundada, constatamos a discrepância entre Competência e Conteúdos. Fica clara a falta de critérios para estabelecer a coerência entre esses dois itens. O que vemos são tópicos gramaticais tradicionais tratados como conteúdos explorados, mas sem esclarecer qual o seu papel para atingir as respectivas competências. Os conteúdos são: Textos, Pronomes, Adjetivos, Artigos, Preposição, Verbos.

A partir da Proposta Pedagógica da escola, fica evidente o caráter conteudista que ela tem, observado com base no grande número de tópicos gramaticais a serem trabalhados em tempo limitado. Indubitavelmente fica difícil preparar um leitor engajado discursivamente se não há tempo para proporcionar-lhe o desenvolvimento desse aspecto, pois de acordo com Smith (1989, 51) “a gramática formal jamais ajudou alguém a dizer qualquer coisa ou a compreender o que outra pessoa estava dizendo”.

QUADRO 11 – Proposta Curricular da Escola (disciplina: Inglês)– 1º ano do nível médio

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA (contextualização, interface com outras disciplinas e objetivos)			
COMPETÊNCIAS HABILIDADES	TEMA	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO DOS CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e usar o inglês como instrumento de acesso à cultura e grupos sociais diversos, valorizando a sua própria cultura. • Analisar e reconhecer a diversidade étnica, sociocultural e econômica. • Associar determinadas expressões linguísticas e aspectos sociais e/ou culturais de um povo. • Distinguir as variantes linguísticas. • Entender usos, costumes, normas de condutas e vocabulário, segundo situações de interrelações. 	Leitura e interpretação de textos	Textos	Simple present – prepositions Text comprehension
	Estrutura linguística	Pronomes	Simple Past Text comprehension
		Adjetivos	Text
		Artigo	Present Perfect – passive voice Present Perfect – prepositions – adjectives
		Preposição	Comparative – conjunction – preposition Past Perfect
		Verbos	Future with going to Simple future – words
			Passive voice

Analisando o Quadro 11, verificamos que as competências estabelecidas são competências comunicativas e não apenas linguísticas. Esse fato reforça a necessidade de que para alcançá-las devem-se enfatizar aspectos que não podem se restringir ao ensino da gramática como verificado no detalhamento dos conteúdos. Canale e Swain (1980) usaram um conceito de competência comunicativa que prevalece até os dias atuais segundo o qual a competência comunicativa é definida como o conhecimento e a habilidade de usar esse conhecimento para se comunicar. Ainda segundo os linguistas, esse conhecimento e essa habilidade se referem a quatro aspectos: competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e competência estratégica.

A despeito do caráter tradicional como são abordados os conteúdos, a referida proposta faz a proposição de um aprendiz que valoriza a sua própria cultura e reconhece a diversidade étnica, sendo ele, portanto, respeitado e considerado como um sujeito ideológico, embora não se demonstre como conseguir esse objetivo.

A disposição dos itens da Proposta Curricular não nos permite identificar se, assim como propõem os PCN+ ou as OCNs, são trabalhadas habilidades isoladas, ou se é previsto o letramento crítico (leitura, escrita, prática oral contextualizada), muito embora o termo letramento crítico tenha aparecido nos documentos apenas após a elaboração da referida proposta.

Na parte de competências/habilidades (Quadro 11), a leitura surge como subitem de Tema: “Leitura e Interpretação de textos”. Não se percebe nenhuma referência aos gêneros textuais a serem trabalhados, ao momento destinado à leitura, às etapas que devem ser seguidas e a quantidade de textos a serem trabalhados e que perspectiva de leitura deve ser adotada.

Analisando a referida Proposta Curricular da Escola parece bastante genérica em termos de orientação para o professor. A partir apenas de sua análise não é possível identificar que visão de leitura deve ser praticada em sala. Ela não traz referências claras ao planejamento das aulas, definição e consecução de objetivos. O termo “Visão Geral dos Objetivos (contextualização, interface com outras disciplinas e objetivos)” que aparece em destaque no cabeçalho confirma o caráter *laissez-faire* da proposta. Uma proposta “velada” que não prevê responsáveis pelo fracasso dos alunos. Já o sucesso deles, fica inteiramente a cargo de quem conseguir estabelecer uma relação lógica e objetiva entre competências e conteúdos.

As competências / habilidades a serem alcançadas são bastante genéricas: “conhecer e usar o inglês como instrumento de acesso à cultura e grupos sociais diversos, valorizando a sua própria cultura”, “analisar e reconhecer a diversidade étnica, sociocultural e econômica”, “associar determinadas expressões linguísticas e aspectos sociais e/ou culturais de um povo”, “distinguir as variantes linguísticas” e “entender usos, costumes, normas de conduta e vocabulário, segundo situações de interrelações”. Do modo como estas competências estão descritas, não nos permite vislumbrar como os alunos possam utilizá-las em um contexto real de comunicação.

Se a Proposta Curricular da escola não favorece o planejamento, ela acaba comprometendo a qualidade das aulas, levando a um trabalho escolar ineficiente. Sabemos que o alinhamento entre competências e conteúdos é ponto fundamental para que seja desenvolvido um trabalho pautado na logicidade e coerência. A leitura do documento por si só não facilita, a partir apenas dele, uma sistematização de um plano de aula que possa ser seguido pelo professor.

Analisando as Propostas Curriculares do segundo e terceiro anos (Anexos A e B) do ensino médio, percebemos que o mesmo sistema de transposição de Competências / Habilidades se confirma, mas com um elemento agravante: a repetição dos itens foi bem maior.

Tendo analisado os documentos que orientam o ensino de inglês no nível médio, o capítulo seguinte tem como foco descrever e avaliar se tais orientações foram implementadas nas práticas docentes de uma professora com relação à habilidade de leitura.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO II

“Descobri que a leitura é uma forma servil de sonhar. Se tenho de sonhar, por que não sonhar os meus próprios sonhos?”

Fernando Pessoa

O presente capítulo tem como foco analisar as práticas docentes tendo como base: 1- a observação das aulas de língua inglesa concernente ao ensino de leitura; 2- entrevista semiestruturada com a docente de sala para verificar como ela percebe a sua prática relativa ao ensino de leitura. Verificou-se também o seu conhecimento e a implementação das leis, normas e princípios responsáveis pela estruturação do ensino na sua escola e a sua participação na elaboração dos documentos prescritivos que servem à orientação de aulas de língua inglesa na referida escola.

Este capítulo analisa a implementação do que está previsto nos documentos oficiais que orientam para o ensino de língua inglesa, por isso a sua importância. Compartilhamos do pensamento de Cox e Assis-Peterson (2008), que só haverá mudanças positivas se as práticas de sala de aula forem exaustivamente discutidas e repensadas. “Não existe proposta de ensino de inglês, ou outra LE, que possa vingar se as atuais condições de oferta da disciplina não forem passadas a limpo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.46).

5.1 Práticas Pedagógicas no Ensino de Leitura em LE

5.1.1 Aulas Ministradas

Efetuada a análise dos documentos oficiais para o ensino (PCN+, OCNs e Proposta Curricular Escolar), pudemos organizar a agenda de observação das aulas com base nas diretrizes para o ensino de leitura em LI propostas nos referidos documentos.

Como mencionado na Metodologia deste trabalho, a observação das aulas teve o seu início no primeiro bimestre de 2008. Em um único dia de observação eram verificadas duas horas de aula (às quintas-feiras). No início do primeiro bimestre de 2008, o principal material adotado para as aulas era um manual elaborado pela própria professora em conjunto com outra colega do mesmo nível de ensino. Entretanto, como ela mesma havia informado no primeiro dia de aula, esse manual não seria a única fonte a ser utilizada nas aulas.

Contudo, como já registrado na Metodologia desta pesquisa, no curso do primeiro semestre de 2008, houve uma mudança significativa no que disse respeito ao material a ser utilizado nas aulas. Foi distribuído um novo manual elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, intitulado *Primeiro, Aprender! - Ler bem para aprender pra valer*. Esses livros chegaram à escola no dia 05 de junho de 2008, ou seja, na metade do segundo bimestre, provocando uma certa “corrida” para suprir o tempo exíguo de modo que o Volume I fosse trabalhado até o final do bimestre.

O lema presente no subtítulo do manual: “*Ler bem para aprender pra valer*” dá indícios da importância da leitura para a equipe responsável por sua

elaboração, evidenciando que ela será ponto comum em todas as disciplinas e que servirá, ainda, de ponte para a interdisciplinaridade. Na parte introdutória do manual, a Secretária de Educação do Estado do Ceará, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, apresenta mensagem aos alunos sobre a elaboração do material com vistas a destacar o exercício de leitura:

Nesta caminhada rumo ao sucesso do Ensino Médio, uma questão é essencial: ler bem. Daí veio a idéia deste projeto. Este material foi preparado para permitir que você aprimore as suas competências e possa ser considerado um bom leitor. (CEARÁ, 2008, Apresentação, vol. 1)

Esse material está dividido em dois módulos e sua distribuição é bimestral. Para 2008 foram disponibilizados três volumes dos quatro que compõem a série para o primeiro ano do ensino médio. Em 2009, está previsto o recebimento dos quatro volumes. Há o módulo Caderno do Aluno e Caderno do Professor, este com orientações para a condução das atividades. Por bimestre os alunos receberam 2 módulos. Um dos módulos contempla as disciplinas de língua portuguesa, história, filosofia, arte, educação física e língua inglesa. O outro módulo apresenta conteúdo das disciplinas de matemática, física, biologia, geografia etc.

Todavia, vale registrar que, antes da introdução do novo material didático a ser adotado, ainda houve tempo de serem observadas duas atividades de leitura constantes da apostila elaborada pelas professoras da escola (Anexos D e E).

A análise de todas as aulas de ensino de leitura foi feita visando a identificar os procedimentos de ensino de LE à luz da perspectiva sociointeracional de ensino que vê a atividade de leitura como uma atividade cognitiva, perceptiva e social, centrada na interação entre leitor e autor na qual o leitor se posiciona como um sujeito discursivamente engajado e ideológico que produz o significado dialogando com o texto.

As aulas observadas foram registradas em um diário escrito (Anexo C). Dentre as aulas registradas (47 aulas/50min), nem todas tinham como foco o ensino de leitura. Todavia, como o objetivo deste trabalho é analisar as práticas docentes no ensino de leitura, somente as aulas cujos focos foram a habilidade de leitura serão objeto de análise e discussão dos dados.

Para os propósitos dessa análise, todas as aulas foram codificadas. As 47 aulas receberam a codificação A1 até A47, onde A representa “aula de 50 minutos” e a numeração representa a sequência das aulas observadas. E as aulas de leitura (total de 11 aulas/ 50 min) foram codificadas como AL1, AL2, AL3 até AL11 onde AL representa “aula de leitura de 50 minutos” e os números, por sua vez, representam a sequência dessas aulas observadas de acordo com a sua data de realização. Como consequência, essa codificação gerou exemplos como: **Anexo C, A11AL1**, que significa que a primeira aula de ensino de leitura em LI ocorreu na décima primeira aula observada. Essas codificações constam do registro das aulas (Anexo C) no qual aparecem destacadas em negrito.

No primeiro dia de aula (**Anexo C, A1**), dia 06.03.08, a professora tinha em mente que o material elaborado por ela iria ser utilizado ao longo de todo o ano. Dessa forma, ela solicitou que os alunos providenciassem a cópia desse material em uma gráfica próxima à escola. Nesse dia, enquanto os alunos estavam sem material, ela aproveitou para falar sobre como as aulas seriam ministradas.

Na oportunidade, a professora explicou que as aulas teriam como base o uso de vocabulário, exercícios auditivos, textos (com palavras cognatas), um “pouco” de conversação, leitura de textos (**Anexo C, A1**). Ela aproveitou o restante desse dia (**Anexo C, A2**) para treinar a pronúncia do alfabeto por meio de atividades com o grupo de alunos.

Na **A5** (Anexo C), a professora fez um ditado de dicas sobre como compreender o texto em inglês e pediu que os alunos anotassem no caderno. Essas dicas, como ela mesma explicou, serviriam para orientá-los na leitura de textos em língua inglesa. Elas seriam os procedimentos que os alunos deveriam adotar quando houvesse a necessidade de ler em LI. Esse ditado tomou bastante tempo da aula, cerca de 25 minutos. Abaixo as dicas:

- 1- Ler o texto com muita atenção e quantas vezes achar necessário.
- 2- Procurar associar as palavras parecidas com o português com as palavras desconhecidas, tentar orientar-se pelo contexto fazendo deduções.
- 3- Não traduzir o texto, mas tentar compreendê-lo de maneira global. Procurando extrair as informações mais importantes, tais como: nomes de lugares, pessoas, datas, nacionalidades, condições meteorológicas, números etc.
- 4- Procurar ver se o título lhe pode dizer alguma coisa.
- 5- Outros elementos que integram a formação do texto também poderão ajudar-lhe, como por exemplo: o autor do texto e o público a que se destina, o veículo em que foi publicado, ilustrações, gráficos e trechos em destaque.
- 6- Lembre-se de que quanto mais vocabulário você conhecer, melhor será o seu desempenho. Portanto, procure memorizar os principais verbos regulares e irregulares, aprender sinônimos, e, o que é muito importante, saber certas palavras chamadas de articuladores lógicos, ou seja, aquelas que organizam as idéias do autor do texto. (**Anexo C, A5**)

Analisando essas dicas, percebemos que a leitura seria trabalhada usando skimming, scanning, predição, ativação do conhecimento prévio e o reconhecimento da tipologia textual. Até então a professora não nomina essas estratégias, em vez disso a professora menciona que os alunos devem ler o texto e “tentar extrair a ideia central, extrair as informações mais importantes como datas, lugares e nacionalidades, verificar se o título diz algo sobre o texto e reconhecer o formato do texto e intenção do autor” (Anexo C, **A5**).

Contudo, nessas dicas, não parece haver indícios de uma proposta de leitura que permita a construção de significados e o desenvolvimento de um leitor que se posicione diante do texto e que possa reconstruir o significado que ele encerra, tornando-se leitor crítico e engajado. Embora observemos nas dicas a intenção de ajudar os alunos a perceber a importância do reconhecimento do autor e do público a que se destina o texto, não há menção à intenção do autor. Isso quer

dizer que, reconhece-se a leitura como construção do sentido através de estratégias, mas ainda não se reconhece o aluno como sujeito ativo.

Nesse mesmo dia, após a apresentação das dicas em forma de ditado não houve aula de leitura. Ou seja, perdeu-se excelente oportunidade de consolidar o que fora mencionado. Pois, aplicando o que fora escrito por meio do ditado pelos alunos, seria possível transformar esse conhecimento declarativo em procedural¹⁴. A professora poderia ter engajado os alunos em atividades de leitura para oportunizar a aplicação das dicas introduzidas.

Na **A11AL1** (Anexo C), foi aplicada a primeira atividade de leitura. No exercício (Anexo D), observa-se a presença de um texto de cinco linhas. Esse texto fala de um aluno chamado John que não gosta de estudar. A partir do texto, verificamos dez questões de múltipla escolha a serem respondidas. Foi dada orientação para que o trabalho fosse realizado em duplas, mas não foi dada orientação para como deveria ser feita a leitura. Analisando essa proposta de atividade de leitura, verificamos que ela está associada a um método estruturalista cujos objetivos e conteúdos de leitura são quase inteiramente centrados no funcionamento interno do código linguístico (TOTIS, 1999, p. 29). Dessa forma, fica evidenciado o ensino de leitura pautado no modelo da decodificação onde o fluxo da informação é do texto para o leitor (ascendente) e que também o autor não disponibiliza pistas para que engajar o leitor na construção do conhecimento.

Percebe-se que, através da fala da professora, a leitura deve ser trabalhada por meio de estratégias que levem à compreensão, por vezes utilizando o

¹⁴ Paris, Lipson e Wixson (1983, apud CARRELL, 1998) explicam que o primeiro aspecto da metacognição inclui três tipos de conhecimentos que foram chamados denominados de: declarativo, procedural e condicional. Ainda segundo os autores, o conhecimento declarativo é o “saber o quê”, diz respeito a saber diferenciar as estratégias. Por outro lado, o conhecimento procedural diz respeito à “saber como” desempenhar várias ações, como por exemplo, “saber escrever um resumo ou saber como fazer um *skimming* ou *scanning* de um texto”. E o conhecimento condicional diz respeito a quando e porquê utilizar determinada estratégia.

processamento ascendente de leitura, e em outros utilizando o descendente. Mas na prática, o que foi percebido na primeira atividade de leitura, escolhida por ela, vale salientar, é que existe uma total dependência de decodificação das estruturas do texto, não proporcionando a utilização de estratégias de compreensão global, predição, reconhecimento do formato etc. Na prática, o que houve foi um retrocesso em direção ao ensino de leitura tradicional, distanciando o aluno do modelo sociointeracional de leitura.

Na aula **A13AL2** (Anexo C), foi solicitada a leitura do segundo e último texto extraído da apostila elaborada pelas professoras da escola: “Types of Intelligences” (Anexo E). O texto aborda a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995).

A orientação dada pela professora foi “leiam e marquem que tipo de inteligência você mais se identifica” (Anexo C, **A13AL2**). Essa orientação é bastante semelhante ao enunciado da atividade de pós-leitura do texto que trazia “Leia os cartões abaixo. Assinale os tipos de inteligência que você consegue reconhecer em si mesmo” (Anexo E).

Entretanto, comparando as duas orientações, a da professora e a contida no exercício, observamos que na fala da professora, o enunciado pede que os alunos marquem “que tipo...você mais se identifica”, já na orientação do texto temos: “assinale os tipos de inteligência que você consegue reconhecer em si mesmo”. Falar de “tipo” (singular) deixou implícita a ideia que eles teriam que escolher um único tipo de inteligência dentre as oito apresentadas. Segundo o próprio Gardner (1995), todo indivíduo possui traços das oito inteligências, em maior ou menor grau. Restringir a escolha dos alunos a uma das inteligências trouxe dificuldades que não eram apenas de ordem linguística, mas também dificuldade de escolha, dado o contexto real das inteligências múltiplas.

Verificamos também, que muitos alunos ainda não tinham apostilas e aqueles que a tinham sentiram certa dificuldade na leitura do texto e reclamaram por não compreenderem. Para tirar as dúvidas, os alunos foram individualmente até a professora que os ajudou, individualmente também.

Na abordagem desse texto, observam-se que poderiam ter sido usadas as estratégias constantes das dicas para compreensão do texto da **A5** (Anexo C), mencionada anteriormente. Como por exemplo, poderia ter sido ativado o conhecimento prévio dos alunos com relação aos seus estilos de aprendizagem, como eles prefeririam aprender inglês: se através de músicas, indo ao supermercado, fazendo dinâmicas com movimentos, usando a lógica gramatical etc. Essa seria uma excelente oportunidade também saber mais sobre os estilos de aprendizagem dos próprios alunos através do diálogo com eles.

O exercício de leitura seguinte, (Anexo C, **A16AL3**) foi por meio do novo material oferecido pela SEDUC, o *Primeiro, Aprender!*. A professora pediu para que os alunos lessem o texto (Anexo F) e o traduzissem. O texto fala sobre a expansão da língua inglesa no mundo globalizado. Ele traz um gráfico com números percentuais e logo abaixo o texto. Não foi aproveitada a oportunidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos com o exercício de pré-leitura de modo a engajá-los em uma discussão acerca da presença da língua inglesa no mundo, especialmente no Brasil, e porque ela prevalece sobre as demais, 51% de acordo com o gráfico, etc. É importante alertar para a fonte de onde foi extraído o referido texto, a *wikipedia online* cujas informações não são totalmente confiáveis uma vez que ela é uma enciclopédia cujo conteúdo pode ser alterado por qualquer pessoa que acesse os seus textos.

A possibilidade de explorar as marcas tipográficas também foi desperdiçada, pois quando foi proposta a tradução do texto, toda a atenção dos alunos foi voltada para a decodificação visando a tradução. O exercício de leitura ficou sem propósito, sem objetivo. O apego às unidades menores do texto com

vistas à tradução mecânica afasta o leitor do acesso a um maior número de informações, distanciando-o dessa forma de uma aproximação mais direcionada para o significado (TÓTIS, 1991, p.35).

Totis, ainda a respeito da tradução, menciona que o uso da LM é benéfico na compreensão da mensagem, entretanto “não se deve, contudo, incorrer no abuso, exigindo traduções minuciosas de textos longos, que não levam a nenhum tipo de aprendizagem” (1991, p. 43). Também contestando a leitura de texto com a finalidade de tradução, Ediger (2006, p.308) menciona que esse tipo de instrução mostra pouco conhecimento acerca de como lemos em contextos reais: com um propósito, sintetizamos informações, escolhemos algumas informações e descartamos outras, lemos e relemos o material até decidirmos o que nos interessa.

Os exercícios de pós-leitura aplicados na aula **A16AL3** (Anexo C) foram colocados nos anexos deste estudo como forma de ilustrar as atividades de pós-leitura, que no final, mostraram-se ser bastante semelhantes. Os exercícios de pós-leitura referentes à aula **A16AL3** estão nos Anexos G e H. Esses exercícios foram propostos pela professora na aula **A17**, após o intervalo. Em seguida, a professora teve que se ausentar da sala. Então, ela pediu para que as atividades fossem feitas pelos os alunos e corrigidas por mim. Entretanto, ela mesma deu a orientação de como deveriam ser feitas: “leiam e respondam de acordo com o texto”. Não me opus a corrigir os exercícios, mas não interferi na leitura dos alunos.

A atividade de pós-leitura (Anexos G e H), divide-se em 3 seções: A, B e C. O tema da seção A é “Focalizando a habilidade de compreensão leitora” (Anexo G). Essa seção está subdividida em subseções I e II. Na subseção I, temos a aplicação de um exercício de identificação de 18 palavras cognatas no texto. Na subseção II, dois exercícios foram aplicados. O primeiro (nº1) apresentou uma pergunta subjetiva: “As palavras cognatas facilitam a compreensão leitora. No *Text 2* 2,25% destas palavras são cognatas. Elas auxiliaram a sua compreensão?” (Anexo G).

A pergunta seguinte, número 2, é uma pergunta aberta sobre “Do que o texto está falando?” Em que se percebe uma pergunta de nível de compreensão literal e global com resposta explícita que pode ser alcançada se o aluno aplicar a estratégia de *skimming*. Porém, notou-se que os alunos recorriam à tradução do texto como fonte de resposta e não faziam o *skimming* do texto em inglês. O item 3 afirma a importância da língua inglesa e questiona: “Você concorda, ou não, que é importante estudar inglês? Por quê?”. (Anexo G) Essa é uma pergunta que solicita um posicionamento crítico por parte dos alunos.

Outra pergunta com potencial de engajar os alunos em um debate e expor as suas opiniões é “você concorda, ou não, que é importante estudar inglês?” (Anexo G). Entretanto, do modo como ela foi respondida, individualmente, esse potencial não foi explorado. Sabemos que se o tópico for relevante para o aluno e se seu conhecimento de mundo for ativado, o aluno poderá compensar certas deficiências sintáticas (CARRELL, 1988, p.72). Nesse caso o tópico é relevante, mas não é bem explorado.

O tema da seção B é “Ativando e ampliando os seus conhecimentos” (Anexo H). Nesse caso, são elencadas duas atividades que solicitam que os alunos traduzam alguns anglicismos que são usados correntemente na nossa língua. Percebemos que, nessa atividade, do modo como foi abordada a leitura, o texto foi usado como fonte de informação literal, não proporcionando o engajamento dos alunos com o texto. O assunto focalizado no texto poderia esclarecer as condições que exigem o aprendizado de uma língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa. Confrontar essa exigência com as demandas linguísticas da comunidade escolar seria outro diferencial que o texto poderia ter oferecido.

No Anexo I, podemos perceber uma atividade de pré-leitura em que os alunos são apresentados com quatro formas de saudações associadas às imagens:

good morning, good afternoon, hi, hello etc. (Anexo C, **A18AL4**) O texto 2, apresentado na atividade de leitura, “Como usamos os cumprimentos?”, é um texto em que as atividades são apresentadas em duas línguas: português e inglês, as explicações em português e os exemplos em inglês. O procedimento adotado pela professora é a leitura em voz alta tanto do texto da atividade de pré-leitura quanto do texto 2 da atividade de leitura. A partir da nossa observação, percebemos que os textos referidos (Anexo I) são utilizados como pretexto para a pronúncia do vocabulário ensinado e os exercícios de pós-leitura exigem basicamente o nível de compreensão literal.

No anexo J, na atividade de pré-leitura, o manual apresenta a pergunta: “o que você sabe sobre estas pessoas?”. Essa é a pergunta, presente no manual, que serve para ativar o conhecimento prévio dos leitores. A pergunta é acompanhada de quatro fotos de brasileiros famosos até no exterior: Ana Paula Arósio, Pelé, Gisele Bündchen e Ronaldinho Gaúcho. A professora (Anexo C, **A19AL5**) faz a leitura dessa mesma pergunta e pede, em seguida, que eles anotem no caderno as informações mais importantes acerca das celebridades encontradas no texto. O propósito da leitura é localizar informações, que possivelmente já estão armazenadas nos seus esquemas mentais, tornando a leitura mais fácil.

O propósito de localizar as informações para copiá-las no caderno é o único objetivo imediato que os alunos têm. Mas com certeza esse propósito não seria o mesmo de uma leitura em contexto real. Ler com propósitos específicos, segundo Ediger (2006, p.313), “exige dos alunos fazer algo com a informação adquirida”. É esse propósito, com um objetivo a ser cumprido, que faz com que os alunos utilizem estratégias diferentes até conseguirem responder o que foi pedido.

Os exercícios de compreensão leitora que acompanham o texto (Anexo J) muito se assemelham aos dos Anexos G e H, em termos de como deve ser extraída a informação, no seu sentido literal. Esses exercícios foram resolvidos na

semana posterior à leitura do referido texto. A retomada do texto através da resolução dos exercícios não suscitou debate sobre o texto.

Na **A25AL6**, realizada no dia 07/08/08 (Anexo C), a professora aplicou outro exercício de leitura. Nesse caso, houve uma semelhança com o assunto do último texto. O texto, como verificado no Anexo C, tem como título a palavra “*Celebrities*”. Fala de dois cantores famosos no Brasil, Sandy e Júnior, e faz a descrição física e da personalidade deles, como se pode ver no texto transcrito abaixo:

Celebrities

Sandy and Junior are two of Brazil's most successful singers. Sandy is slim and pretty. She has brown eyes and medium length dark hair. She's dynamic. She sings and dances very well. Her brother Junior is friendly and outgoing. Both Sandy and Junior are ambitious. They want to sing forever. (Anexo C, **A25AL6**)

A professora pediu que os alunos fizessem a tradução do texto em pares para que eles pudessem se ajudar mutuamente, de modo a suprir também a falta de dicionários. Convém salientar que esse texto, *Celebrities*, foi copiado pela professora no quadro para que os alunos reproduzissem em seus cadernos. Portanto, não foi, nesse caso, usado o manual *Primeiro, Aprender!* Essa atividade complementar parece indicar que foi aplicada para dar continuidade ao assunto discutido no texto anterior (Anexo J), pois também trata de pessoas bastante conhecidas nacionalmente.

As aulas **A26AL7** e **A27AL8**, realizadas no dia 14/08/08 (Anexo C), foram consideradas aulas de ensino de leitura, pois os alunos ainda estavam no processo de leitura do texto da **A25AL6**. Ainda que esse processo de “durante e pós-leitura” tenha se resumido à tradução literal do texto. Durante a **A26AL7** o exercício foi realizado em duplas. Essas duas aulas foram destinadas à correção do exercício da

semana anterior, *Celebrities*, pois os alunos ainda não haviam terminado a tradução do texto.. Na **A27AL8**, a professora corrigiu no quadro o exercício de tradução.

Na atividade de leitura da aula **A42AL9**, realizada no dia 30/10/08, a etapa de pré-leitura desta vez foi apresentada em língua inglesa: “Does TV belong in a child’s bedroom?” (Anexo K). Essa atividade de pré-leitura antecede a um texto acompanhado da figura de uma criança assistindo televisão. O texto traz informações acerca de como foi buscada essa figura, a ferramenta de busca utilizada, o *Google*, a hora e de que site ela foi retirada. Na leitura, temos o texto relacionado com o título da pré-leitura. O título do texto é “Watching TV from the comfort of child’s bed. (Michael Temchine for The New York Times).

Convém mencionar que esse texto é um texto autêntico, sem adaptações, extraído de um jornal mundialmente conhecido, o *The New York Times*. Comparando com os textos anteriores, o grau de complexidade desse último foi superior, embora ele tenha um glossário de palavras com a tradução em português. Para esse texto, (Anexo K), a professora leu o texto e pediu para que os alunos fizessem a tradução em pares. Ela ficou circulando na sala para ajudá-los com eventuais dúvidas de vocabulário. Na **A43AL10**, os alunos terminaram o exercício de tradução do texto do anexo K e a professora corrigiu a tradução oralmente.

A última aula de ensino de leitura observada (Anexo C, **A48AL11**) não foi diferente das demais com relação aos procedimentos de leitura do texto. A professora pediu que eles fizessem a leitura silenciosa para depois traduzirem o texto do Anexo L. O título do texto é “human rights”, é um texto de 5 linhas e conta com a ajuda de um glossário.

O ensino da leitura dos últimos dois textos observados (Anexos K e L, respectivamente) também teve como propósito principal a tradução. Observando as instruções constantes do Caderno do Professor, percebemos que a atividade de

tradução não estava presente nas sugestões para o professor. As orientações para a abordagem de leitura do Caderno do Professor eram de enfoque global, apoiando-se na ativação do conhecimento prévio, predição, reconhecimento de palavras cognatas e scanning.

Um aspecto interessante que vale ser mencionado no *Primeiro, Aprender!* (2008) língua inglesa – Caderno do Professor, é que na sua bibliografia é feita a referência aos PCN+ (2002), mas não há referência às OCN (2006). É no mínimo curioso que em um material elaborado pelo próprio governo em 2008, não haja referência ao último documento que, teoricamente, veio como forma de preencher as lacunas deixadas pelos anteriores.

Uma das observações importantes que pode ser feita a partir do uso do novo material o *Primeiro, Aprender!* é que ele possibilitou, a partir das instruções constantes do manual do professor, uma melhoria com relação ao ensino de estratégias de leitura. Os textos do referido manual foram melhores explorados com algumas estratégias de leitura, na maioria dos casos. Analisando o manual de orientação do professor, pudemos verificar que as orientações sugeridas para o ensino de leitura foram parcialmente seguidas. Isso pode ser confirmado quando comparamos as aulas referentes aos textos de responsabilidade da professora e os textos do *Primeiro, Aprender!* Contudo, em nenhuma das duas situações foi abordada a leitura com um propósito definido.

A configuração das aulas de leitura de língua estrangeira analisadas mostra-se em estágio de transição. Por um lado, há indicações nas orientações oficiais de que o ensino da gramática tradicional seja evitado, que o ensino tenha como objetivo principal alcançar competências comunicativas, que o uso de estratégias seja explorado visando a alcançar a compreensão global do texto

Por outro lado, na prática docente, percebemos que o ensino de leitura é voltado para a tradução dos textos na sua forma mais tradicional, exercícios em pares, tradução no caderno etc. A recorrente tradução de textos nas aulas, onde a leitura deveria ser trabalhada com estratégias e como forma de instaurar um debate, uma reflexão crítica deixa o ensino de leitura a desejar e distante do que é orientado nos documentos oficiais já discutidos neste trabalho. O ensino da leitura em LE não contribui para ajudar a formar cidadãos conscientes e críticos.

5.1.2 Entrevista semiestruturada

O papel que deve desempenhar o educador, na sociedade pós-moderna, é o de ser um sujeito reflexivo ante as dificuldades inerentes à sua prática docente. O ato de ensinar, por si só, é um ato dinâmico e as demandas da sociedade refletem diretamente na prática docente, que vai ganhando contornos de modo a atender os anseios da sociedade.

É tendo como base esse papel que deve ter o educador na sociedade pós-moderna, principalmente o professor de línguas estrangeiras, que vamos analisar os dados de uma entrevista realizada com a docente da sala observada no período de 2008. A entrevista foi realizada em 22 de maio de 09, em meio ao período de greve dos professores da rede estadual. Contamos com a boa vontade da professora que foi bastante solícita em gravar a entrevista nesse período.

Embora o foco da entrevista tenha sido o ensino de leitura em língua inglesa, outros itens foram incluídos nas suas perguntas para ajudar a compor e enriquecer o cenário da pesquisa. A entrevista foi estruturada em 6 temas a saber: 1- formação pedagógica da professora e tempo de serviço, 2- aspectos linguísticos (língua inglesa) enfatizados na escola pública, 3- implementação da proposta curricular da escola e conhecimento dos documentos oficiais para o ensino, 4- seleção e elaboração de materiais para o ensino da leitura, 5- abordagem para o ensino de leitura e 6- Avaliação do novo material adotado.

Vale registrar que, em algumas perguntas, as respostas obtidas foram bastante sintéticas, o que nos forçou a elaborar uma segunda pergunta, o que, em certos casos, gerou alguns desdobramentos da pergunta principal do tema abordado. Talvez isso se deva ao fato de que a professora mostrou-se um pouco inibida, embora tenha mostrado boa vontade em contribuir com a pesquisa. Ela afirmou antes de iniciar a gravação que não se sentiria confortável em tal situação.

Tema 1: Formação pedagógica da professora e tempo de serviço

Seguindo a ordem de assuntos abordados na entrevista, verificamos que a professora tem formação em Licenciatura em Letras português/inglês e Especialização, ambos os cursos pela Universidade Estadual do Ceará. Ela também possui curso livre regular e avançado de língua inglesa. Na escola pública, a professora é efetiva e trabalha há seis anos, mas também já ensinou em estabelecimentos particulares de ensino. (Anexo M)

Excerto 1 – (ref. Anexo M)

Tema1 - Formação pedagógica e tempo de serviço		
01	P	Qual a sua formação e há quanto tempo você ensina inglês? Você possui algum curso livre de idiomas? Se positivo, quando foi finalizado e qual o nível alcançado?
	R	Formação em língua inglesa, né, pela UECE, e pós-graduação, e seis anos que eu estou na escola pública. (Na escola) Particular eu tenho cinco anos. IBEU, eu tenho curso regular e cursos avançados.
02	P	E quando foi que você terminou (cursos livres)? Faz muito tempo?
	R	Faz, cinco anos.
03	P	Há quanto tempo você está na Escola Walter de Sá Cavalcante?
	R	6 anos.
04	P	Com que frequência você participa de encontros de atualização na sua área oferecidos pela SEDUC/CEC?
	R	Não temos. Ultimamente, nada de curso Adriana! Nada, nada,nada!
05	P	Nunca teve?
	R	Nunca! Há seis anos que eu estou no Walter Sá e nunca participei de uma capacitação. Nunca fui chamada

Com relação ao seu conhecimento sobre os documentos oficiais para o ensino, como se pode observar no excerto 2, a professora afirma já ter tido contato com eles, e que estão acessíveis a todos os professores da escola. De fato, o acesso aos documentos oficiais que orientam para o ensino é facilitado pela escola e pelos sites do MEC e, no nosso estado, pela SEDUC, nas suas versões eletrônicas.

Observa-se que a atualização dos professores é um ponto falho por parte dos órgãos responsáveis na esfera estadual, porque apesar da existência de programas de atualização e formação continuada, o que se percebe pelo discurso da professora é que não há bastante divulgação e, quando há, elas não alcançam todos os professores da rede estadual, como fica comprovado pela passagem.

Contudo, sabemos também o quão é importante que o professor, principalmente o da escola pública, tenha oportunidades de se qualificar em seminários, encontros, palestras, porque esse tipo de atividade é que possibilita a reflexão do professor sobre a sua prática. Consequentemente, permitindo lutar para elevar a condição de desprestígio na qual se encontra o ensino de LE nas escolas públicas estaduais.

A respeito do conhecimento teórico obtido a partir de capacitações, Libâneo (2002, p. 39) diz que para se obter a consciência do que deve e pode ser mudado “os professores necessitam de uma sólida formação teórica para aprender a captar as distorções, as realidades sociais e escolares [...] e as relações de poder. Ele ainda é categórico quando aposta que somente os professores sujeitos pensantes e críticos serão capazes de “agir eficazmente frente a situações escolares concretas”. Ele ressalta que na sociedade da informação, cada vez mais, será necessário aqueles que consigam reinterpretar a informação recebida usando para isso ideias, conceitos e representações próprias.

Tema 2: Conhecimento dos documentos oficiais para o ensino implementação da proposta curricular da escola.

Excerto 2 – (ref. Anexo M)

Tema 2 – Conhecimento dos documentos oficiais para o ensino e implementação da proposta curricular da escola		
06	P	Você já teve acesso aos documentos oficiais que orientam para o ensino como LDB/PCN/OCN? Qual?
	R	Já, todo o professor tem acesso a esses materiais. Ta disponível lá na Secretaria (da escola).
07	R	Na secretaria tem uma cópia para vocês consultarem?
	R	Tem.
08	P	E a Proposta Curricular da Escola? Você participou da elaboração? // Ou quem é que participa?
	R	Diretores e coordenadores.
09	P	Ah, o professor normalmente não é consultado?
	R	É consultado, mas mais na parte do português (professor de língua portuguesa). Da língua inglesa é mais a parte diversificada.
10	P	Você acha que a proposta curricular da escola é útil para o planejamento das aulas de leitura?
	R	Como assim?
11	P	Aquela proposta curricular por nível...
	R	<i>Primeiro, Aprender!</i> (novo manual) ?
12	P	Não. Aquela que eu tive acesso no início do ano (2008.1) e eu até tirei cópia dela.
	R	Sim.
13	P	Você acha que ela é útil? As explicações, os conteúdos...? [Ajuda a preparar?]
	R	Ajuda muito, ajuda.

É necessário o engajamento do professor na elaboração da Proposta Curricular da escola, mas como pode ser observado no excerto 2, a professora de língua inglesa não foi participante dessa elaboração. Já, o professor de língua portuguesa, ela relata, participou desse processo, o que atesta que dentro da própria escola reconhece-se o status secundário de língua inglesa. Com relação a essa pergunta, pelo menos durante a entrevista, a professora mostrou-se permissiva e resignada ante essa constatação.

Tema 3: Aspectos linguísticos (língua inglesa) enfatizados na escola pública.

Excerto 3 – (ref. Anexo M) – Entrevista – 22 de maio de 2009)

Tema 3 – Aspectos linguísticos (língua inglesa) enfatizados na escola pública		
14	P	Como você classificaria em grau de importância, o ensino de: audição (listening), fala (speaking), leitura (reading) e escrita (writing) no contexto da escola pública no ensino médio?
	R	As quatro habilidades são importantes, Adriana. Só que deixa a desejar sem material pra dar uma aula ao nível do nosso aluno.
15	P	Mas assim, como é que você classificaria, por exemplo, “se eu tivesse que escolher de enfatizar em uma delas ...” Qual seria?
	R	Qual a habilidade?
16	P	A leitura, a escrita, a fala ou a audição. Por exemplo, se eu tenho um tempo limitado eu vou dedicar mais percentual a ...
	R	Conversação!
17	P	Conversação?
	R	Eles exigem muito, cobram muito.
18	P	E as outras? Viriam em que escala?
	R	Conversação ...//
19	P	Eles (os alunos) exigem mesmo?
	R	Exigem! Conversação, Audição.../ a última seria a escrita. A última habilidade.

O que destacamos como informação importante a ser extraída do excerto 3 é a crença que a professora tem com relação ao potencial a ser explorado dos alunos. Isso foi destacado por nós como ponto bastante positivo, pois, acreditando no potencial dos alunos a professora favorece a inclusão de elementos tidos mais complexos do ensino como a fala, audição e escrita. A professora nesse caso não vê a língua inglesa apenas com os seus objetivos instrumental/tecnicista para servir à elite dominante.

Em resposta à pergunta 16 do excerto 3 que visava a saber qual o aspecto linguístico (leitura, escrita, fala ou audição) era o mais importante para os alunos, a professora destacou em primeiro lugar a conversação, seguida por audição, leitura e a última, escrita. Talvez, indicar a conversação como aspecto mais importante a ser trabalhado na escola pública deva-se o fato de saber justamente que a conversação não é aprendida na escola pública. Dadas as suas condições (número reduzido de aulas, grande número de alunos, condições físicas precárias

etc), quase que inexistente a prática de conversação pelos alunos, mesmo sabendo do interesse deles em aprender a “falar” inglês. Onde se aprende conversação, no nosso contexto, é nas escolas particulares de idiomas.

Iniciativas governamentais reforçam a ideia de que para ensinar LEs é necessária a proficiência linguística. Perin (2005, p.143) relatou em seu estudo realizado no Estado do Paraná em 2000, que no plano de capacitação em massa da Secretaria de Educação daquele Estado, o objetivo principal foi desenvolver a proficiência linguística através de um convênio firmado com o Conselho Britânico. Ela relata que essa capacitação durou cerca de dois anos. A autora destaca que o curso foi oferecido com o objetivo de melhorar o desempenho do professor em sala, “ainda que a melhoria da aprendizagem daquela língua estrangeira dependa de fatores outros além da competência comunicativa do professor.” (Ibid, p.147)

No nosso estado, existe uma iniciativa de capacitação semelhante ao do estado do Paraná, é o Curso de Inglês para Professores da Escola Pública (CIPEP), oferecido pela Casa de Cultura Britânica (CCB) – UFC. O objetivo do curso CIPEC também é voltado para a proficiência linguística, embora isso não fique bem claro a partir apenas da descrição que é dada pela CCB. Entretanto, pesquisando sobre o curso na própria instituição, verificamos que ele tem o mesmo formato de outros cursos livres e que o livro adotado é da série *Top Notch*¹⁵, da editora Longman:

Com 360 horas/aula o CIPEP é destinado àqueles professores de escolas públicas que têm interesse de aprender inglês. Especialmente desenhado para um público sobrecarregado com horas exaustivas de trabalho nas escolas, o CIPEP é um curso cujos conteúdos são extremamente cíclicos, o que demanda menos esforço e tempo extra sala de aula para sedimentação dos conhecimentos básicos. A CCB espera, desta forma, atender às necessidades especiais deste público. (disponível em: http://www.culturabritanica.ufc.br/ccb_cursos_hp2.htm, acesso 20.maio.09)

¹⁵ No site da Longman, <http://www.pearsonlongman.com/ae/topnotch/>, podemos ter acesso ao conteúdo do livro Top Notch. “ Top Notch is a communicative course for adults and young adults”

Esse tipo de iniciativa tomada pelos governos do Paraná e Ceará é louvável, mas não pode ser vista como modo de suprir totalmente as demandas e carências dos professores da escola pública. Essas capacitações envolvem gastos para os cofres públicos e por isso mesmo devem ser ajustadas para que os objetivos a serem atingidos realmente venham a colaborar para a eficácia do ensino de LE na escola pública.

Todavia, vale alertar que, corroborando com as diretrizes que orientam para o ensino na atualidade, o objetivo da escola é maior que o objetivo de proficiência linguística dos cursos de idiomas, pois a escola regular tem de ser responsável por formar cidadãos também. A propósito disso, Cox e Assis-Petterson (2008, p.33) explicam que “A proposta didático-pedagógica (da escola regular) vai além de meramente capacitar o aluno a usar a língua para fins comunicativos. Aprender uma LE passa a ser entendida como compreender os diversos usos da língua.”

Tema 4- Seleção e elaboração de materiais para o ensino da leitura em LE.

Excerto 4 – (ref. Anexo M)

Tema 4- Seleção e elaboração de materiais para o ensino da leitura em LE		
20	P	O que você leva em consideração quando da seleção ou elaboração do texto para ensinar LE? <ul style="list-style-type: none"> • Assunto de interesse dos alunos; • Vocabulário familiar; • Tamanho do texto; • Texto adaptado; • Texto autêntico; • Outro. Especifique:
	R	Eu levo pra eles sempre, Adriana, textos que <i>tem</i> a ver com a realidade deles, que tem aquele incentivo maior de destrinchar o texto. Chamar a atenção dele (alunos). Um assunto cotidiano da vida deles. {...}
21	P	E onde é que você busca esses textos, qual é a fonte que você utiliza?
	R	Na internet, / livros, // ...
22	P	Você encontra dificuldades para encontrar materiais em língua inglesa?
	R	[Encontro], na época da escola particular eu tinha um material muito bom. Participava dos seminários, cursos, e na escola pública parei totalmente, aí, se eu não for atrás ... entendeu? ... ninguém oferece.

A escolha de material de leitura pela professora, conforme evidenciada no excerto 4, se pauta pela realidade deles, pelo seu cotidiano. Essa afirmação é muito importante porque o fato de os textos tratarem de assuntos cotidianos, de interesse dos alunos propicia um engajamento maior dos alunos, à medida em que a curiosidade e o conhecimento prévio ajudam a superar as dificuldades linguísticas.

Tema 5- Abordagem para o ensino de leitura em LE.

Com relação ao processo de leitura, a professora reconhece que os alunos têm dificuldades, como ela mesma diz “é um processo lento”. Como forma de suprir essa dificuldade ela afirma que orienta os alunos a trabalharem os cognatos, as palavras-chaves e as palavras desconhecidas para facilitar a compreensão dos textos.

Excerto 5 – (ref. Anexo M)

Tema 5- Abordagem para o ensino de leitura em LE		
23	P	E no caso do ensino da leitura, como você acha que o aluno aprenderia melhor, por exemplo, ele tem um texto diante dele, quais são as etapas que você utiliza para fazer a leitura junto com os alunos? Como é que você faz que eles leiam o texto?
	R	Eu sempre peço a eles que procurem as palavras-chaves, já de conhecimento de vocabulário, as palavras cognatas, depois as palavras desconhecidas, mas ainda é um processo lento, que ele ainda sente dificuldade {...}
24	P	No caso dos alunos do Walter Sá, você considera que a experiência extraescolar dos alunos pode favorecer uma melhor compreensão dos textos lidos em língua inglesa?
	R	Como assim, Adriana?
25	P	Assim, é, se a experiência deles, de vida, na comunidade deles pode de alguma forma ajudar na leitura de textos de INGLÊS?
	R	Pode. / Ajuda muito. //

Conforme foi observado nas aulas, houve uma melhoria por parte da condução das aulas de leitura com o material *Primeiro, Aprender!*. Talvez porque no material, no Caderno do Professor, houvesse as indicações de como deveriam ser

exploradas as atividades de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essa ideia é ratificada pela professora em resposta à pergunta 23 do excerto 06.

Tema 6- Avaliação do novo material adotado.

Excerto 6 – (ref. Anexo M)

Tema 6 – Avaliação do novo material adotado		
26	P	E o novo material de ensino, distribuído pela SEDUC supre as necessidades dos alunos COM relação à leitura em língua inglesa?
	R	Melhorou um pouco, ainda deixa a desejar... tem que ter muita adaptação {...}
27	P	É melhor com o material?
	R	É. (Falando sobre o material) // Porque às vezes tem ... é... um assunto de quinta, sexta., sétima, oitava série, e o ensino médio, as expressões de cumprimento, isso ai eles já sabem...
28	P	Ah, tu achas que não teve uma adequação ao nível deles?
	R	Isso.
29	P	Eles estão vendo coisas que eles já viram.
	R	Exatamente.
30	P	Tu achas que poderia ser um pouco mais elevado o nível do material pro primeiro ano (ensino médio)?
	R	Poderia... Tá um nível como se fosse nível fundamental.

A professora não considera o material satisfatório. Ela enfatiza que o professor ainda tem que fazer adaptações para atender os objetivos do ensino na escola, como ela mesma fez, trazendo o texto complementar *Celebrities*. Outro aspecto comentado é que não há uma perfeita correspondência entre o nível em que os alunos estão e os tipos de atividades propostas no Caderno do Aluno do referido manual.

Embora autores como Brown (2001), Cunninsworth (1995), Richards (2001) e Kitao e Kitao (1997) enfatizem a importância e vantagens do livro didático no ensino para facilitar a aprendizagem de LE, o uso do material didático proposto

pela SEDUC no contexto de sala de aula dessa professora, parece ter ajudado pouco. Apesar de o livro didático servir de apoio, há necessidade de se avaliar até que ponto o livro didático corresponde às necessidades dos alunos, estimula e motiva a aprendizagem, reflete os usos que os alunos podem fazer da língua e se é eficiente em alcançar o objetivo maior do ensino da sala observada: aprender a ler em língua inglesa.

A entrevista mostrou através das respostas dadas que a professora foi evasiva e que se conheceu pouco sobre suas crenças e percepções relacionadas às práticas docentes. É importante ressaltar que embora a professora considere a leitura relevante, a prática de ensino dessa habilidade foi bastante reduzida (11 aulas apenas), se considerarmos o total de aulas observadas (47) e que o predomínio das atividades de compreensão do texto é focado em tradução, habilidade que exige um conhecimento linguístico amplo e especializado de duas línguas. Fica evidente, tanto nas aulas observadas quanto na entrevista, que a prática docente da professora no ensino de leitura estão distantes das orientações estabelecidas pelos PCNs, OCNs e Proposta Curricular da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As convicções são inimigas mais perigosas da verdade do que as mentiras.”
Friedrich Nietzsche*

Neste capítulo, cujo objetivo é tecer considerações finais sobre a pesquisa, retomamos as perguntas de pesquisa e objetivos de maneira a sintetizar os resultados mais relevantes e dessa forma mostrar como os questionamentos foram alcançados e, em seguida, apresentamos sugestões para futuras pesquisas e as contribuições que o presente estudo pode oferecer para o ensino de língua inglesa, em especial de leitura, na escola pública.

Como já afirmado na introdução deste trabalho, nas últimas décadas temos testemunhado que o ensino da escola pública não atende às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo. Embora o ensino de língua estrangeira seja obrigatório nos currículos de nível fundamental e médio conforme a LDB, o que se percebe é que o ensino é deficiente e não desenvolve as competências comunicativas e nem contribui para a formação intelectual e cultural dos alunos.

Tentando conhecer melhor o contexto de ensino/aprendizagem de leitura em LI na escola pública, o objetivo geral deste estudo consistiu em refletir a relação entre a legislação oficial para o ensino de leitura em LE e sua implementação na prática pedagógica em uma sala do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública. E, nesse sentido, os objetivos específicos foram: 1) conhecer as orientações/diretrizes que norteiam o ensino da leitura em língua inglesa por meio dos documentos oficiais para o ensino e 2) verificar até que ponto a prática docente de ensino de LI em uma sala de ensino médio está alinhada com as orientações dos documentos oficiais. Entendemos que os objetivos foram alcançados como se pode

comprovar na análise dos dados nos capítulos 3 e 4, cuja síntese apresentaremos a seguir ao analisar as questões de pesquisa.

Duas questões que nortearam o estudo foram respondidas ao longo da análise e interpretação dos dados obtidos, obedecendo à sequência proposta neste estudo: 1) quais as diretrizes presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino de LI em uma escola do Ensino Médio? e 2) como se caracteriza o ensino de leitura em língua inglesa a partir da observação da prática docente em uma escola pública de nível médio?

6.1 Diretrizes sobre ensino de LI nos documentos oficiais.

Retomando a primeira questão, quais as diretrizes presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino na escola pública, podemos perceber que as diretrizes que orientam o ensino de língua inglesa, em especial o ensino de leitura de uma escola do ensino médio, são regidas pelos seguintes documentos oficiais: LDB, PCN, OCN, RCB e Proposta Curricular da Escola, cada um com as suas características próprias. Tomando a LDB como Lei maior da educação, sendo ela um conjunto de normas jurídicas, suas orientações são menos prescritivas com relação ao ensino. Entretanto, ela traz contribuições significativas que têm reflexo direto na sala de aula, como por exemplo: a concepção do aprendiz como sujeito ideológico com voz ativa, a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social, a busca pelo domínio da leitura e conhecimento das formas contemporâneas da linguagem e a descentralização da educação incumbindo as escolas de elaborarem suas propostas pedagógicas.

Para implementar o ensino de línguas na prática docente, os PCN visam orientar o fazer pedagógico com base na LDB. Na versão mais atualizada desses documentos, os PCN+, a leitura é destacada como essencial para todas as disciplinas e o aspecto linguístico mais importante para o ensino de LE. Destacamos nesse documento três competências / habilidades leitoras a serem alcançadas pelo

aprendiz a partir do uso de estratégias de leitura, são elas: 1) ler e interpretar; 2) colocar-se como protagonista na produção e recepção do texto; e 3) reconhecer recursos expressivos das linguagens. Apesar de essas orientações terem sido publicadas há mais de sete anos nos PCN+ e de elas guiarem as Propostas Curriculares das escolas, fica claro que elas ainda não foram incorporadas à prática de sala de aula. Na turma observada, as propostas de atividades de leitura foram desenvolvidas com exercícios de tradução, que exige um conhecimento mais especializado das línguas em questão (LM e L2).

Já as OCN, documento elaborado a partir de sugestões e relatos de professores bem como estudiosos da área visando uma reflexão crítica sobre os PCN, coloca a leitura, a comunicação oral e a prática escrita como habilidades que devem ser trabalhadas integradas. Destaca também o letramento crítico como aspecto que prepara o aluno-leitor-cidadão. Comparando as orientações das OCN com a sua transposição em sala, nessa pesquisa, houve um distanciamento ainda maior. Por ser o documento mais recente (2006), não se percebe suas diretrizes refletidas na prática docente nem na Proposta Pedagógica da escola (Quadro 11) que ainda enfatiza as competências a serem alcançadas ao seu nível básico (conhecer..., analisar..., associar..., distinguir..., entender) e apenas uma competência no nível operacional (usar.....). Já o exercício do letramento crítico da leitura foi prejudicado porque as aulas com foco na tradução não favoreceram o uso eficiente das capacidades técnicas de ler através das práticas sociais existentes (BAGNO, 2002).

Analisando a Proposta Pedagógica da escola observada, verificamos que ela fora elaborada tendo como base os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) elaborados pela SEDUC. Na sua estrutura, percebemos que há bastante semelhança entre os RCB e os PCN+. A divisão da referida proposta (Quadro 11), não pareceu favorecer o alcance das competências estipuladas, pois ficou evidente o caráter conteudista por meio dos conteúdos indicados estarem dispostos aleatoriamente. A proposta escolar contempla o ensino da habilidade de leitura, porém não faz referência aos procedimentos que devem ser adotados pelo professor

na condução de suas aulas, como, por exemplo, o uso dos temas transversais, o uso de diferentes gêneros textuais, autenticidade na escolha dos textos e ler com estratégias e objetivos.

6.2 Considerações sobre a prática docente.

A segunda questão de pesquisa diz respeito à caracterização do ensino de leitura em língua inglesa a partir da observação da prática docente de uma professora em uma escola pública de nível médio. No tocante às aulas de leitura, apesar de sua reconhecida importância e da adoção e aplicação de um novo material que também enfatiza o seu ensino, o espaço dedicado a ela ainda é reduzido. Das 47 aulas observadas, apenas 11 foram dedicadas a atividades de leitura. Percebemos que nessas aulas houve uma grande tendência de trabalhar com a tradução dos textos aplicados, revelando um distanciamento das abordagens sociointeracionistas que possibilitam aos alunos desenvolverem o letramento crítico em situações comunicativas reais. O trabalho com tradução de textos, habilidade de alto nível lingüístico e cognitivo, forçava os alunos a utilizarem mais o processamento ascendente de leitura, dificultando a compreensão global do texto. Apesar de existir a consciência, em instâncias superiores de ensino no âmbito federal, estadual e municipal, como MEC, Conselhos estaduais e municipais, Universidades etc, de métodos de ensino mais eficazes, o que ficou patente é que o ensino continua a ser realizado da mesma forma, as antigas práticas persistem, e por consequência, as deficiências são visíveis.

Embora os documentos analisados orientem para o ensino de leitura que valoriza a experiência extra-escolar do aluno e o uso de estratégias, para a formação de um leitor crítico engajado, alinhando-se às tendências atuais de leitura sociointeracional, a forma como as aulas foram conduzidas não leva ao alcance das metas previstas nos documentos. O engajamento ao qual os alunos deve ter acesso é um engajamento que lhes permita posicionar-se crítica e construtivamente frente às diferentes situações sociais para poder assim, atuar numa sociedade plural. “Tal

engajamento não se alcança por meio de um ensino centrado na forma, na competência gramatical ..." (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.30).

Na entrevista com a docente da sala pesquisada, embora ela admita conhecer os documentos oficiais que regem o ensino de LE, e reconheça também utilizar algumas estratégias de leitura, não percebemos satisfatoriamente a adoção do ensino de leitura na perspectiva mostrada nos documentos. Vale ressaltar que ela aponta como habilidade mais importante para o ensino na escola a "Conversação" (Anexo M). Isso nos leva a crer que a concepção que ela tem de como deve ser o ensino de LI na escola é aquela adotada nos cursos livres de LE, ou, que a conversação é exigida pelos alunos como sendo a habilidade considerada mais importante por eles. Esses são dois aspectos que demandam estudos futuros.

Apesar da necessidade da participação do professor de LI na elaboração da proposta pedagógica da escola, a docente entrevistada afirmou não participar dessa elaboração. Entretanto, como afirmam Moreira e Silva (2002), é essencial que o professor participe e implemente a proposta curricular da escola, pois somente dessa forma ele é transformado em agente político-educacional que repensa o currículo de modo a atender os anseios dos seus alunos. Para isso, é necessário que os professores sejam qualificados continuamente, aspecto ressaltado pela professora informante desta pesquisa de nunca ter recebido, até então, capacitação por parte dos órgãos responsáveis.

Vale destacar o tratamento que é dado ao emprego dos recursos financeiros para a educação. Em dois momentos pudemos constatar que poderiam ter sido otimizadas as oportunidades geradas a partir dos recursos disponibilizados pelo governo. Em primeiro lugar, a elaboração do manual *Primeiro, Aprender!* (Língua Inglesa), que poderia ter sido mais cuidadosamente elaborado com relação à adequação ao nível dos alunos, como aponta a própria professora na entrevista. Isso poderia ter sido feito utilizando questionários com os alunos ou sondagem com os professores na escolha dos textos e o material deveria ter sido testado antes de sua aplicação nas salas de aula da escola pública.

Um segundo exemplo de utilização de recursos públicos passível de reformulação são os cursos de capacitação para os professores, à exemplo do CIPEP, cujo objetivo principal é a proficiência linguística. Esses tipos de cursos não se aprofundam nas questões em torno da formação de professores como também carece de continuidade. Para ensinar uma LE, o professor precisa mais do que a proficiência linguística e comunicativa. O que realmente faz a diferença é “o professor refletir criticamente sobre a sua própria prática, tentar entender o que faz, como e porque faz, assim como tentar entender como e porque os seus alunos aprendem.” (ASSIS-PETERSON, 1999, p. 43)

Observa-se que há uma longa jornada a ser percorrida entre as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais para o ensino e a prática docente, a fim de que a escola pública consiga preparar um cidadão-leitor-crítico e consciente do seu papel na sociedade. Corroborando com outros estudos já realizados, o ensino de leitura continua centrado na forma tradicional de leitura ou na tradução de textos.

6.3 Sugestões para futuras pesquisas e contribuições do estudo.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma maior compreensão de como o ensino de leitura se realiza na sala de aula de inglês no ensino médio da escola pública e de quão distante ainda está a implementação das orientações curriculares para o contexto de sala de aula. O tema aqui desenvolvido é bastante amplo e como vimos ao longo do estudo não esgotamos a discussão, pelo tempo limitado e porque o trabalho não tem o objetivo de elucidar outras questões. No entanto, seria aconselhável investigar mais professores de inglês da rede pública para examinar como a leitura é ensinada, em um estudo longitudinal, e verificar se os resultados são idênticos aos encontrados no presente estudo. Há outras questões que poderão ser também objeto de estudos em trabalhos futuros utilizando procedimentos metodológicos etnográficos ou experimentais. Por exemplo, a testagem e avaliação de abordagens de leitura para examinar qual a

mais eficaz no contexto da escola pública, incluindo o ensino de leitura mediado pelo computador ou a investigação sobre as concepções dos professores de escola pública, tanto da capital quanto do interior, sobre o ensino de leitura em língua inglesa e a relação entre leitura e tradução.

Como este estudo examinou a prática docente de apenas uma professora, sugerimos ainda a investigação da transposição didática dos PCN e OCN na prática docente de mais professores de língua inglesa para se ter uma compreensão melhor de como as diretrizes estão sendo implementadas no desenvolvimento da habilidade de leitura. Seria também importante empreender uma pesquisa junto aos órgãos governamentais para saber que tipo de capacitação é oferecida aos professores, com que frequência e quais são os seus pressupostos pedagógicos e linguísticos. Outra pesquisa igualmente importante poderia ser feita acerca do novo material elaborado pela SEDUC, uma vez que a previsão é de ampliar a sua utilização às outras séries de ensino, dessa forma alcançando um grande número de alunos no nosso Estado. Vale salientar que, esse material está sendo recebido no interior do Estado com grandes expectativas devido à carência de material de ensino. A pesquisa poderia ser voltada para os objetivos a serem alcançados e o alinhamento com os conteúdos. Ademais, poderia ser verificada a adequação do material à série de ensino onde ele é utilizado.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A. & FIELD, M.L. Factors that influence reading in an L2/FL. **From Reader to Reading Teacher: Issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. (pags. 21-34)

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. 2ed. Campinas: Papyrus, 2005.

AGUIAR, Germaine E. **Universidade e Escola: processo contínuo na construção de diretrizes curriculares para a língua inglesa**. Fortaleza: UFC, 2003 Dissertação de Mestrado

ARRUDA, Carla. **Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa a através do Telensino: um estudo de caso em uma escola estadual em Fortaleza**. Fortaleza: UECE, 2002. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://www.uece.br/cmla/?pg=paginas|dissertacoes-html>>. Acesso em: 01/07/08.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Alguns Apontamentos em Torno da Formação de Professores de Língua Estrangeira. In: **Contexturas**. APLIESP, n. 4, 1999. (p. 43-50)

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos et al. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 15-84.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. [Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação, **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999, p. 49-63.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**; vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de línguas estrangeiras. Brasília: MEC, 2006, p. 88-124.

BERNHARDT, Elizabeth. The nature of second language reading. **Reading development in a second language**. Norwood, NJ: Ablex, 1993. (pags 1-17)

BROWN, Andrew; DOWLING, Paul. **Doing Research/Reading Research: A mode of interrogation for education.** London: Falmer Press, 1998.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy.** 2. ed. New York: Longman, 2001.

BRUNO, Artur *et al.* **Leis da Educação.** Fortaleza: Inesp, 2008.

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, v. 1, n.1, p.1-25, 1980.

CARRELL, P. L. *et al.* **Interactive Approaches to Second Language Reading.** New York: Cambridge University, 1988.

CARRELL, P. L. *et al.* Can reading strategies be successfully taught? **The Language Teacher Online** 22 (02). Disponível em: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/mar/carrell.html>.

CARVALHO, Adriana R.. **Um estudo sobre a formação em inglês de profissionais de turismo em Fortaleza.** Monografia. Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de língua Inglesa. UECE: Fortaleza, 2003.

CARVALHO, Ângela. **Leitura em Inglês na Escola Pública: um estudo dos interesses e práticas de alunos do curso noturno.** Fortaleza: UECE, 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.uece.br/cmla/?pg=paginas|dissertacoes-html>. Acesso em: 20/06/08.

CARVALHO, José Sérgio. **O Discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: Competência Crítica e Interdisciplinaridade.** FEUSP: Cadernos de Pesquisa, n° 120, p.155-165, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16106.pdf>. Acesso em: 04/02/2009.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. **Referenciais Curriculares Básicos: Escola Viva. Ensino Médio, 5º Ciclo (versão preliminar).** Fortaleza, 2001.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender!** – ler bem para aprender para valer. Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Caderno do Aluno, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender!** – ler bem para aprender para valer. Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Caderno do Aluno, vol. 2. Fortaleza: SEDUC, 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender!** – ler bem para aprender para valer. Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Caderno do Aluno, vol. 3. Fortaleza: SEDUC, 2008.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. [Trad. Fátima Murad]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana A. (org.) **Línguas Estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008, p 19-54.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.

DARLING-HAMMOND, Linda. **The Right to Learn: a blueprint for creating schools that work**. New Jersey: Jossey-Bass, 2001

EDIGER, Anne M. Developing strategic L2 readers by reading for authentic purposes. In: USÓ-JUAN, E & MARTINEZ-FLOR, A. (eds.) **Current trends in the development and teaching of the four language skills**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. (p. 303-328)

FALCÃO, Vlória M. B. **Ler em Língua Estrangeira: o que é preciso saber?** Rev. De Letras v.19 – nº 1/2 –jan/dez: 1997.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARDNER. Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Didática e Teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2ª ed. São Paulo: Manole, 2009.

GLATTHORN, Allan A. **The Principal as Curriculum Leader**: shaping what is taught and tested. California: Corwin Press, 1997.

GOODMAN, Kenneth S. O Processo de Leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. FERREIRO, Emília e PALÁCIO, Margarida Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. (págs 11-22)

GRABE, W. Areas of research that influence LE reading instruction. **Current Trends in the development and the teaching of the four language skills**. Usó-Juan E & Martinez-Flor, A. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. 279-301.

KITAO, K; KITAO, S. K. Selecting and developing teaching/learning materials. **The Internet TESL Journal**. Vol IV, n. 4, April, 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/>. Acessado em: 12.05.2005.

KLEIMAN, A; MORAIS, S. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004a.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004b.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. e Pereira, Aracy E. (orgs.). **O Ensino da Leitura e Produção Textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p.13-38.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson (org.). **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MACHADO, Lucília. **A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil**. Campinas: Pro-Posições. Vol.13, nº1 (37), p. 92-110, 2002.

MELLO, Guiomar Namó. **Afinal, o que é competência?** Nova Escola nº 160, março, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda (orgs.). **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 7-37)

PAIVA, V.L.M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF, Brasil: Editora UNB, 2003. (pgs 53-84)

PERIN, Jussara O. R. Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: o real e o ideal. In: Gimenez, Telma *et al.* (Orgs.) **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: Educat, 2005. (p.143-157)

PERRENOUD, Philippe. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. Trad. Luciano Lopreto, p. 205-248. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Último acesso em: 05 dez 2007.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988 . **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574>>. Acesso em: 06/01/09.

RICHARDS, Jack C. **Curriculum Development in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHWARCZ, Lilia. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Célia Esteves da. **O Processo de Compreensão na Leitura em Língua Estrangeira**: relato de uma experiência com alunos do 2º grau. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

SILVEIRA, Maria Inez M. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. [Trad. Daise Batista] 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TOTIS, Verônica P. **Língua Inglesa**: leitura. São Paulo: Cortez Editora, 1991. (p. 21-56)

VEJA (Páginas Amarelas), edição nº 2072. São Paulo: Abril editora, 2008.

WALLACE Catherine. Reading. **The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages**. Carter, R & Nunan, David (eds.) Cambridge University Press, 2001. (p. 21-27)

ZYGMANTAS, Janete. **O Ensino-Aprendizagem de leitura em língua estrangeira(L.E.)**: foco na (re)construção de significados.São Paulo:USP, 2006. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 04/07/2006.

ANEXOS

ANEXO A – Proposta Curricular por nível / 2º ano do ensino médio

FORMULÁRIO 6 - Dimensão Pedagógica - Proposta Curricular por Nível / Modalidade / Disciplina.
NÍVEL / MODALIDADE DE ENSINO Nível Médio/2º ANO
ÁREA DISCIPLINA INGLÊS
PROFESSORES: (AS)

Ver Matriz Curricular Ensino Fundamental e Médio no SADRE

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA (contextualização, interface com outras disciplinas e objetivos).

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TEMA	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO DOS CONTEÚDOS
Ter consciência da importância dos recursos linguísticos		Leitura e interpretação.	Pronomes	Personal pronouns
Valorizar e distinguir as estruturas morfossintáticas dentro do contexto		Estrutura linguística	verbos regulares	Object pronouns
			verbos irregulares (plural)	Text " television"
			Preposições	Reflexive pronouns
				Simple present of be
				Simple present of there to be
				Simple past of be
				Simple past of there to be
				Simple present
				Simple past - regular verbs
				Simple past irregular
				Simple future
				Questions tag
				Present continuous tense
				Past continuous tense
				Present perfect tense
				Past perfect tense
				Relative pronouns
				Prepositions
				Passive voice

De acordo com as novas diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Ceará, a carga horária do Ensino Médio deverá ser distribuída em 1000 horas letivas anuais e a do ensino fundamental distribuída em 800 hs letivas anuais. A Escola deverá anexar as matrizes curriculares do Ensino Fundamental Telesino, Ensino fundamental regular, Ensino Médio Diurno e Ensino Médio Noturno.

Estas matrizes curriculares são ajustadas de acordo com a realidade de cada escola, respeitando-se as Diretrizes para a Educação Básica 2005 - SEDUC.

FORMULÁRIO 6 - Dimensão Pedagógica - Proposta Curricular por Nível / Modalidade / Disciplina.
NÍVEL / MODALIDADE DE ENSINO _____ **Nível Médio/3º ANO**
ÁREA _____ **DISCIPLINA INGLÊS**
PROFESSORES: (AS) _____

Ver Matriz Curricular Ensino Fundamental e Médio no SADRE

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA (contextualização, interface com outras disciplinas e objetivos).

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TEMA	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO DOS CONTEÚDOS
Utilizar a língua inglesa como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização		Leitura e interpretação	Textos: * Jornalístico * Narrativo * Poético * Literário * Científico	Personal pronoun; Verb to be There to be Indefinitive article Demonstrative pronouns Definite article Personal and object pronouns Possessive Interrogative words and quantifiers Reflexive pronouns Plural of nouns Simple present Simple past Future Present and past continuous Relative pronouns Modals Gentive case Question tag Prepositions Present and past perfect If clauses Indefinites and derivatives There degrees of the adjectives Active and passive voice Reported speech Texts, Texts comprehension
<ul style="list-style-type: none"> * Explorar as relações entre linguagens coloquial e formal * Promover a comunicação interpessoal; * Saber usar palavras novas e expressões idiomáticas numa interação com o mundo social * Comunicar-se utilizando vocabulário adequado e mecanismos para uma efetiva comunicação; * Substituir termos empregados por outros da mesma significância. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir textos escritos reconhecendo as estruturas morfo-sintáticas apreendidas * Ter consciência da importância dos recursos linguísticos * Valorizar e distinguir as estruturas morfo-sintáticas dentro do contexto; * Utilizar corretamente as estruturas morfo-sintáticas da língua. 	Estrutura linguística	Pronomes Verbos Uso das formas there to be Preposição	

De acordo com as novas diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Ceará, a carga horária do Ensino Médio deverá ser distribuída em 1000 horas letivas anuais e a do ensino fundamental distribuída em 800 hs letivas anuais. A Escola deverá anexar as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental regular, Ensino Médio Diurno e Ensino Médio Noturno. Estas matrizes curriculares são ajustadas de acordo com a realidade de cada escola, respeitando-se as Diretrizes para a Educação Básica 2005 - SEDUC.

Observação: do total de 80 h/a foram observadas 47 h/a. As aulas abaixo em números ordinais, (exemplo: 1ª aula observada) correspondem às aulas observadas e não às aulas registradas pela professora.

Exemplos da Legenda da numeração das aulas:

A1 = 1ª aula, **A2** = 2ª aula, **A3** = 3ª aula, ...

A11A1 = 11ª aula e 1ª aula de leitura, **A13A2** = 13ª aula e 2ª aula de leitura, ...

Dia 06.mar.08 - Primeiro dia de aula

08:00 – 08:50 (1ª aula observada) **A1**

08:10- 08:25 – A professora explica como as aulas serão ministradas, uso de : vocabulário, exercícios auditivos, um “pouco” de conversação, textos (com palavras cognatas) (exercício auditivo) **08:25 – 08:50** -A professora explica a pronúncia das letras do alfabeto, letra por letra. Os alunos não têm livros, mas ela usa o livro *Interchange Intro* como material de apoio. Ela coloca o CD de áudio para que eles escutem a pronuncia americana. Após a explicação a professora faz um exercício oral em círculo, coloca uma música e ao parar pede o aluno que estiver com a bola na mão para pronunciar uma letra do alfabeto. (exercício oral)

09:10- 10:00 (2ª aula observada) **A2**

09:10 – 09:20 – A professora explica os números de 0-10, escreve no quadro e pede para eles repetirem. **09:25- 10:00** – A professora pede para os alunos escreverem os seus números de telefones e colocarem em um saco. Depois ela vai passando o saco e pedindo para eles fazerem a leitura dos números telefônicos. Eles lêem e a pessoa que escreveu o numero recolhe o papel. (exercício oral e auditivo)

Dia 13.mar.08

08:00 – 08:50 (3ª aula observada) **A3**

08:00 – 08:50 - A professora pede aos alunos para copiarem um material cujo título é “ Useful sentences that you may say to your teacher or that the teacher may say to you”. Esse material é uma folha de papel contendo frases que podem ser usadas em uma sala oralmente tanto pelo professor quanto pelos alunos.

09:10- 10:00 (4ª aula observada) **A4**

09:10- 09:30 – A professora revisa o alfabeto com os alunos e dessa vez pede a minha participação para cantar uma música. **09:30- 09:50** - A professora faz um bingo com as letras

do alfabeto, distribui umas cartelas e vai dizendo as letras que são retiradas de um saco. Quatro alunos conseguem fechar o bingo. É sorteado um livro paradidático entre esses 4.
09:50-10:00 - A professora checa a lista de presenças

Dia 27.mar.08

08:00 – 08:50 (5ª aula observada) **A5**

08:05- 08:30 – A professora dita algumas dicas de como compreender o texto em inglês:

- 7- Ler o texto com muita atenção e quantas vezes achar necessário.
- 8- Procurar associar as palavras parecidas com o português com as palavras desconhecidas, tentar orientar-se pelo contexto fazendo deduções.
- 9- Não traduzir o texto, mas tentar compreendê-lo de maneira global. Procurando extrair as informações mais importantes, tais como: nomes de lugares, pessoas, datas, nacionalidades, condições meteorológicas, números etc.
- 10- Procurar ver se o título lhe pode dizer alguma coisa.
- 11- Outros elementos que integram a formação do texto também poderão ajudar-lhe, como por exemplo: o autor do texto e o público a que se destina, o veículo em que foi publicado, ilustrações, gráficos e trechos em destaque.
- 12- Lembre-se de que quanto mais vocabulário você conhecer, melhor será o seu desempenho. Portanto, procure memorizar os principais verbos regulares e irregulares, aprender sinônimos, e, o que é muito importante, saber certas palavras chamadas de articuladores lógicos, ou seja, aquelas que organizam as idéias do autor do texto.

08:30 – 08:45 – Os alunos voltam a trabalhar com uma lista de expressões úteis **08:45 – 08:50** - chamada

09:10- 10:00 (6ª aula observada) **A6**

09:10- A professora solicita trabalho em pares para terminar a tradução da lista de palavras.
09:50-10:00 - A professora checa a lista de presenças

Dia 03.abril.08

08:00 – 08:50 (7ª aula observada) **A7**

08:05- 08:30 – A professora explica as regras do verbo to be: afirmativa, interrogativa e negativa. Ela faz uso do quadro para explicar as formas gramaticais de forma indutiva. **08:30 – 08:45** – Os alunos fazem alguns exercícios gramaticais. **08:45 – 08:50** - chamada

Obs. Não houve a segunda aula neste dia porque ela teve que substituir uma colega que estava doente.

Dia 10.abr.08

08:00 – 08:50 (8ª aula observada) **A8**

08:15– A professora informa a data da prova (17/4) que será feita de forma oral.**08:20 – 08:45** – Prática oral das expressões e tradução das mesmas (anexo 1). Ela avisa de uma apostila que será o material didático que será utilizado em sala. **08:45 – 08:50** - chamada

09:10- 10:00 (9ª aula observada) **A9**

09:30- A professora solicita a uma aluna copiar exercício de gramática no quadro para ser resolvido em sala. **09:50** – A professora pede a pesquisadora para corrigir o exercício com os alunos porque teve que se ausentar da sala. **10:00** - Término da aulas

Dia 24.abr.08 – A11AL1 (Aula de Leitura nº 1)

08:00 – 08:50 (10ª aula observada) **A10**

08:00- 08:35– Repetições com números. Praticado horas. Exercício de gramática da apostila elaborada por ela. **08:35 – 08:50** – A professora pede para os alunos o exercício A e B da p.4 da apostila. **08:45 – 08:50** - chamada

09:10- 10:00 (11ª aula observada) **A11AL1**

09:15- 10:00 - A professora entrega uma folha (Anexo D) com uma atividade de leitura. Ela pede para os alunos responderem às questões em duplas e lhe entregarem. Não foi dada informação sobre como deveria ser o procedimento de leitura.

Dia 15.mai.08

08:00 – 08:50 (12ª aula observada) **A12**

08:00- 08:50 A professora informa que vai dar 2 pontos na prova bimestral como forma de “valorizar” aqueles alunos que têm a apostila. Ela chama os alunos de 2 em 2 ou de 3 em 3 para verificar e anotar os pontos na caderneta.

09:10- 10:00 (13ª aula observada) **A13AL2**

09:15- 10:00 – A professora pede aos alunos que leiam o texto em duplas. Texto da apostila “Type of Intelligence” (Anexo E). Muitos alunos ainda não têm a apostila e alguns que têm a apostila reclamam que não entendem ou que não tem dicionário. A instrução dada pela professora é “leiam e marquem que tipo de inteligência você mais se identifica” Os alunos vão individualmente tirar as dúvidas com a professora. Ela explica individualmente também

porque continua a anotar os pontos na caderneta.

Dia 29.mai.08

08:00 – 08:50 (14ª aula observada) **A14**

08:00- 08:40 A professora dita as *regras de formação dos substantivos* para os alunos e coloca os exemplos no quadro:

Ex. table – tables boy- boys girl – girls

- 1) church – churches
- 2) baby – babies
- 3) play – plays
- 4) man – men
- 5) woman – women
- 6) policeman – policemen
- 7) tooth – teeth; foot – feet
- 8) wife - wives

Obs. Nem todos os alunos copiam, muitos pedem para ela repetir pois não conseguem acompanhar o ritmo do ditado das regras. Às vezes eles perguntam se não seria melhor se ela escrevesse no quadro. **08:40 – 08:50** – Professora faz a chamada

09:10- 10:00 (15ª aula observada) **A15**

09:15- 10:00 – A professora pede para uma aluna copiar o exercício abaixo no quadro:

Escreva o singular ou plural dos substantivos abaixo:

- 1- Plural of tomato
- 2- Plural of man
- 3- Plural of sister
- 4- Plural of boy
- 5- Plural of hat
- 6- Plural of box
- 7- Plural of girl
- 8- Plural of student
- 9- Plural of church
- 10- Plural of child
- 11- Plural of lady
- 12- Plural of day
- 13- Plural of chair
- 14- Plural of cat
- 15- Singular of eggs
- 16- Singular of shirts
- 17- Singular of classes
- 18- Feminine of father
- 19- Singular of babies
- 20- Singular of buses
- 21- Masculine of sister

--

Dia 05.jun.08

08:00 – 08:50 (16ª aula observada) **A16AL3**

08:00- 08:50 A professora explica para os alunos que agora vão trabalhar com o material novo elaborado pela SEDUC e CEC, o **Primeiro, Aprender!** . Ela pede para que eles traduzam o texto 2 da página 142 (Anexo F).

(Obs. A SEDUC ainda não havia disponibilizado o manual do professor)

09:10- 10:00 (17ª aula observada) **A17**

09:15- 10:00 – A professora pede para que os exercícios A e B da página 143 (Anexo G) e 144 (Anexo H) sejam corrigidos por mim porque ela tem que se ausentar da sala.

Dia 12.jun.08

08:00 – 08:50 (18ª aula observada) **A18AL4**

08:00- 08:50 A professora faz a leitura em voz alta do texto de pré-leitura - text 1- (Anexo I) e da leitura - text 2 (Anexo I). Em seguida ela pede para que os alunos façam os exercícios 149, 150, 151.

09:10- 10:00 (19ª aula observada) **A19**

09:15- 10:00 – A professora pede para que os exercícios A e B sejam corrigidos por mim porque ela tem que se ausentar da sala.

Dia 19.jun.08

08:00 – 08:50 (20ª aula observada) **A20AL5**

08:00- 08:50 Texto da página 154 (Anexo J). A professora pergunta “O que você sabe sobre estas celebridades?”, em seguida ela pede para que os alunos leiam o texto e anotem no caderno as informações mais importantes acerca das celebridades”.

09:10- 10:00 (21ª aula observada) **A21**

09:15- 10:00 – A professora pede para que os exercícios das páginas 156 e 157 sejam feitos em duplas. Fica para corrigir na aula seguinte.

Dia 26.jun.08

08:00 – 08:50 (22ª aula observada) **A22**

Resolução em duplas do exercício da apostila páginas 157 e 158

09:10- 10:00 (23ª aula observada) **A23**

Correção do exercício feito em sala.

Dia 07.ago.08**08:00 – 08:50** (24ª aula observada) **A24**

08:00- 08:50 A professora anota no quadro uma lista de palavras e pede para que os alunos copiem e façam a tradução:

look at - answer – choose – help – understand – draw – find – match – change – show
 musician – curly hair – famous – listen to – work – bright – fish – better – another – chance –
 light – win – end – actress – handsome – gray hair – strong – blonde – controversial – scary –
 pretty – athlete

Correção do exercício.

09:10- 10:00 (25ª aula observada) **A25AL6**

09:15- 10:00 – A professora copia um texto no quadro e pede para que os alunos façam a tradução em pares.

Text:

Celebrities

Sandy and Junior are two of Brazil's most successful singers. Sandy is slim and pretty. She has brown eyes and medium length dark hair. She's dynamic. She sings and dances very well. Her brother Junior is friendly and outgoing. Both Sandy and Junior are ambitious. They want to sing forever.

Dia 14.ago.08**08:00 – 08:50** (26ª aula observada) **A26AL7**

08:00- 08:50 A professora pede para que eles terminem a tradução do texto da aula anterior. Ela ajuda algumas duplas que estão em dificuldade por não terem dicionários suficientes.

09:10- 10:00 (27ª aula observada) **A27AL8**

09:15- 10:00 – A professora faz a correção no quadro.

Dia 21.ago.08**08:00 – 08:50** (28ª aula observada) **A28**

08:00- 08:50 Provas Bimestrais

09:10- 10:00 (29ª aula observada) **A29**

09:15- 10:00 – Provas Bimestrais

Dia 28.ago.08**08:00 – 08:50** (30ª aula observada) **A30**

08:00- 08:50 Entrega de trabalhos feitos em duplas; correção

09:10- 10:00 (31ª aula observada) **A31**

09:15- 10:00 – A professora escreve no quadro um roteiro com itens em inglês para serem respondidos em português por grupos de 4 alunos, ela ainda informa que cada grupo irá apresentar as respostas para a sala:

“Let’s talk about the internet”

1 – What do you know about the internet? Are you online?

2- What do you like to do online?

3- Give your opinion about the internet:

a- the net brings people close together

b- the net stimulates consumerism

c- the net should be censored

d- internet access should be free to everyone

e- government should control the internet

f- the net makes the world better

4- Write a list of 10 words or expressions in English that are connected with the use and the internet.

Apresentação do exercício pelos grupos

Dia 04.set.08

08:00 – 08:50 (32ª aula observada) **A32**

08:00- 08:50 Jogos da escola

09:10- 10:00 (33ª aula observada) **A33**

09:15- 10:00 – Jogos da escola

Dia 11.set.08

08:00 – 08:50 (34ª aula observada) **A34**

08:00- 08:50 A professora pede aos alunos que desenhem as suas árvores genealógicas. Ela então escreve no quadro vocabulário sobre membros da família e pede para que eles o traduzam:

Family Vocabulary

- 1- husband
- 2- son
- 3- daughter
- 4- brother
- 5- sister
- 6- parents
- 7- father
- 8- dad/daddy
- 9- mother
- 10- mom/mommy
- 11- kid
- 12- grandfather
- 13- uncle
- 14- cousin
- 15- niece

- 16- nephew
- 17- aunt
- 18- son-in-law
- 19- mother-in-law
- 20- sister-in-law
- 21- grandparents

09:10- 10:00 (35ª aula observada) **A35**

09:15- 10:00 – Correção do exercício da aula anterior. A professora copia no quadro outra série de exercícios para que eles completem as frases. Ela diz que é para eles fazerem em duplas.

Complete the sentences below:

- 1- the father of my mother is my
 - 2- Your mother's brother is your
 - 3- His uncle's son is his
 - 4- The daughter of my mother's sister is her
 - 5- My brother's son is my
 - 6- Her uncle's wife is her
 - 7- The husband of your daughter is your
 - 8- The mother of your husband is your
 - 9- His wife's sister is his
 - 10- The parents of our parents are our
- Correção do exercício

Dia 18.set.08

08:00 – 08:50 (36ª aula observada) **A36**

A professora dá aos alunos uma folha de papel que contem um exemplo de "family tree". Baseado no vocabulário ensinado na aula anterior, ele têm que montar as suas próprias "family trees".

09:10- 10:00 (37ª aula observada) **A37**

Correção do exercício no quadro pedindo exemplo de alunos individualmente

Dia 25.set.08

08:00 – 08:50 (38ª aula observada) **A38**

A professora escreve no quadro 19 perguntas. Pede que os alunos copiem e deem a tradução.

- 1- What's your name?
- 2- How are you?
- 3- Where are you from?
- 4- Where do you live?
- 5- How old are you?

- 6- Do you have any pets?
- 7- What do you like to do?
- 8- Do you like to cook/sing/play soccer?
- 9- What's your favorite color/food/animal?
- 10- Are you married or single?
- 11- Do you have brothers and sisters?
- 12- Do you like baseball/ the beach /your family?
- 13- Do you live in a house or an apartment?
- 14- What are your hobbies?
- 15- What countries have you visited?
- 16- What do you do on Saturdays/Sundays?
- 17- What do you do? What's your job?
- 18- What kind of food do you like?
- 19- What languages do you speak?

09:10- 10:00 (39ª aula observada) **A39**

Correção do exercício no quadro pedindo exemplo de alunos individualmente

Dia 23.out.08

08:00 – 08:50 (40ª aula observada) **A40**

A professora soluciona as questões da prova com os alunos.

09:10- 10:00 (41ª aula observada) **A41**

Cont. correção.

Dia 30.out.08

08:00 – 08:50 (42ª aula observada) **A42AL9**

Página 164 da Apostila 2 (Anexo K) – A professora lê o texto e pede para que os alunos façam a tradução em pares. Ela fica circulando na sala para ajudá-los com as eventuais dúvidas de vocabulário.

09:10- 10:00 (43ª aula observada) **A43AL10**

Os alunos continuam o exercício e a professora corrige oralmente.

Dia 06.nov.08

08:00 – 08:50 (44ª aula observada) **A44**

A professora dá continuidade aos exercícios do manual relacionados ao texto, entretanto, ela não faz nenhuma referência ao texto traduzido e não faz nenhum "warm-up".

09:10- 10:00 (45ª aula observada) **A45**

Segue para a resolução dos exercícios sem dar tempo de resposta aos alunos. (p.166,167,168)

Dia 20.nov.08

08:00 – 08:50 (46ª aula observada) **A46**

Página 162 da Apostila 3 (Anexo L) – A professora pede para que os alunos traduzam o texto da página 162

09:10- 10:00 (47ª aula observada) **A47AL11**

Ela pede para que os alunos façam o exercício da p. 163 em casa.

ANEXO D –COMPREENSÃO TEXTUAL (AULA DIA 24/04/08) AL1

Trabalho de Inglês

Escola:
Nome:
Série: Turno: Nº

John asks his brother for help

John is a student who doesn't like to study. He prefers to have a good time. Naturally, when he takes examinations, he doesn't get good grades.

One day, afraid of his father's reactions, he asked his brother to prepare his father for the bad news. The next morning, he received the following answer: "Father is prepared. You'd better prepare yourself."

Circule a letra correta de acordo com o texto:

1. John é....

- a) um estudante muito bom.
- b) um bom estudante.
- c) um mau estudante.
- d) um excelente estudante.
- e) um mau professor.

2. John prefere...

- a) trabalhar.
- b) ajudar seu pai.
- c) dormir.
- d) se divertir.
- e) ir à escola.

3. Ele...

- a) sempre tira notas ruins.
- b) sempre faz seus exercícios.
- c) raramente faz provas.
- d) sempre consegue boas notas.
- e) sempre faz provas

4. Um dia, ele pediu seu irmão...

- a) para contar seu pai as boas notícias.
- b) para preparar seu pai para as más notícias.
- c) para ajudar seu pai.
- d) para ajudá-lo com os seus exercícios.
- e) para escrever uma carta para o seu pai.

5. Ele estava com medo da....

- a) reação da mãe.
- b) reação do professor.
- c) reação do irmão.
- d) reação do pai.
- e) reação do avô.

6. Seu irmão lhe disse....

- a) para preparar seu pai.
- b) para escrever uma carta para seu pai.
- c) para telefonar para seu pai.
- d) para não se encontrar com seu pai.

e) para preparar-se

Escolha a tradução correta para as seguintes sentenças.

7. He doesn't good grades.

- a) Ele não faz boas provas.
- b) Ele não consegue boas notas.
- c) Ele tira notas razoáveis.
- d) Ele só tira notas ruins.
- e) Ele tira boas notas.

8. Afraid of his father's reaction.

- a) Com medo da reação do seu pai.
- b) Feliz com a reação do seu pai.
- c) Interessado em saber a reação do seu pai.
- d) Receoso da reação da sua mãe.
- e) Irritado com a reação do seu pai.

9. You'd better prepare yourself.

- a) É melhor você preparar seu pai.
- b) É melhor você se preparar.
- c) Eu recomendo que você se prepare.
- d) É melhor você estudar mais.
- e) Aconselho que você se prepare.

10. He prefers to have a good time.

- a) Ele prefere sair.
- b) Ele prefere ficar em casa.
- c) Ele prefere se divertir.
- d) Ele prefere dançar.
- e) Ele prefere ir ao clube.

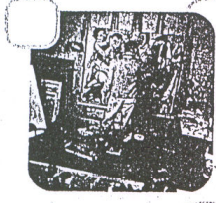
Don't forget! Your future depends on you.

ANEXO E – Texto “Types of Intelligences”

After reading

A Types of intelligence. *Pode ser feito em duplas.*

Leia os cartões abaixo. Assinale os tipos de inteligência que você consegue reconhecer em si mesmo.



Visual/Spatial Intelligence
 Ability to perceive the visual.
 People who like to read, write, paint, draw and have good sense of direction.
 Professions: sculptor, painter, inventor, visual artist, architect, designer, mechanic, engineer, navigator. Ex: Di Cavalcanti, Amyr Klink.

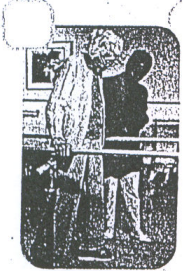


Verbal/Linguistic
 Ability to use words and language.
 People who like to listen, speak, write, explain, use humor, tell stories, convince someone of their point of view.
 Professions: actor, comedian, poet, journalist, writer, teacher, public speaker, secretary, politician, lawyer. Ex: Abraham Lincoln, Monteiro Lobato.



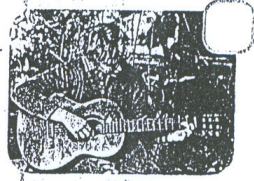
Logical/Mathematical
 Ability to use reason, logic, and numbers.
 People who like to ask questions, solve problems, experiment, work with numbers, the abstract and geometric shapes.
 Professions: banker, lawyer, computer programmer, researcher, scientist, accountant, mathematician, engineer. Ex: Albert Einstein.

Bodily/Kinesthetic
 Ability to control body movements and make things (with hands).
 People who like to move around, act, mime, dance, use hands to create things, sports, crafts; have physical coordination.
 Professions: inventor, musician, surgeon, athlete, dancer, physical education teacher, actor, artisan. Ex: Magic Johnson, Dalane dos Santos.

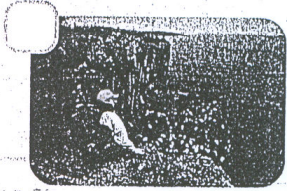


Intrapersonal
 Ability to self-reflect.
 People who like to analyze themselves, work alone, set goals, recognize their own strengths and understand their inner feelings and intentions.
 Professions: psychiatrist, philosopher, theorist, researcher, religious leader. Ex: Sigmund Freud.

Musical/Rhythmic
 Ability to produce or create music.
 People who like to sing, play musical instruments, listen to music, compose, can remember melodies; have rhythm.
 Professions: dancer, music teacher, song writer, composer, singer, musician, disc jockey. Ex: Mozart, Caetano Veloso.

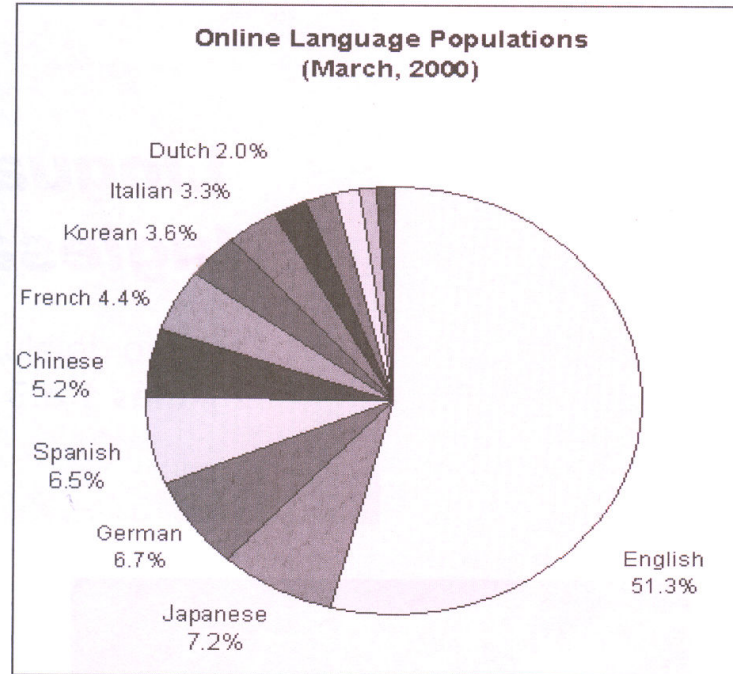


Interpersonal
 Ability to understand other people.
 People who like to communicate, lead, resolve conflicts, sell, cooperate, listen; can understand other people's point of view.
 Professions: therapist, teacher, counselor, salesperson, politician, business person, religious leader. Ex: Mother Thereza, Jô Soares.



Naturalist
 Ability to understand/observe nature.
 People who like activities that involve nature, natural events, and biological science.
 Professions: botanist, naturalist, physicist, geologist. Ex: Charles Darwin.

PRÉ-LEITURA: Text 1 – Vamos refletir sobre a expansão da Língua Inglesa no mundo globalizado



Fonte: Imagem extraída do Google. <http://images.google.com.br/images> Pesquisar: English as a global language. Data: 29/02/08. Hora: 18:28. justce.loyola.edu/~rds/ITRInews22.html

LEITURA: Text 2 – Is English really a global language?

Modern English is sometimes described as the first global “lingua franca”. English is a dominant international language in communications, science, business, aviation, entertainment, radio and diplomacy. The influence of the British Empire is the primary reason for the initial spread. Since World War II, the growing economic and cultural influence of the United States has significantly accelerated the adoption of English.

A working knowledge of English is required in certain fields, professions, and occupations. As a result, over a billion people speak English at least at a basic level. English is one of six official languages of the United Nations.

Fonte: From Wikipedia, the free encyclopedia.

Glossary: Spread – expansão
 Growing – crescimento
 Knowledge – conhecimento
 Level – nível

A – Focalizando a habilidade de compreensão leitora:

I – Identifique as cognatas (palavras parecidas), retirando do “Text 2” as palavras correspondentes a:

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| 1) moderno _____ | 10) cultural _____ |
| 2) global _____ | 11) significativamente _____ |
| 3) dominante _____ | 12) profissão _____ |
| 4) internacional _____ | 13) ocupação _____ |
| 5) comunicação _____ | 14) resultado _____ |
| 6) ciência _____ | 15) bilhão _____ |
| 7) rádio _____ | 16) básico _____ |
| 8) inicial _____ | 17) oficial _____ |
| 9) econômico(a) _____ | 18) nação _____ |

II – Ainda, considerando o Text 2, responda:

1. As palavras cognatas facilitam a compreensão leitora. No Text 2, 25% destas palavras são cognatas. Elas auxiliaram a sua compreensão?

() Sim () Não () Em parte

2. Do que o texto está falando?

3. A língua inglesa é difundida mundialmente através de músicas, filmes, ciência, televisão, esportes, tecnologia e da política. Você concorda, ou não, que é importante estudar inglês? Por quê?

Língua Inales

ANEXO H – Texto página 144 (Primeiro, Aprender! Volume 1)

B – Ativando e ampliando seus conhecimentos

O povo brasileiro usa muitas palavras da língua inglesa no seu dia-a-dia. Os meios de comunicação mostram diariamente estas palavras que, de tão usadas no Brasil, foram praticamente “incorporadas” ao português.

I – Leia as frases abaixo, circule as palavras inglesas e explique como você diria em português:

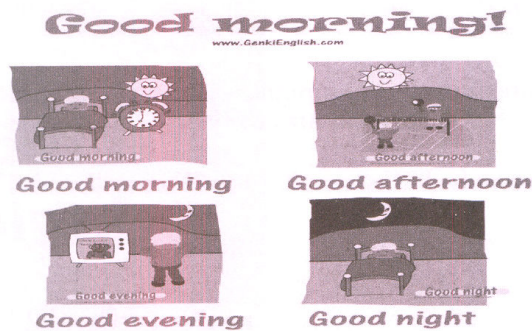
1. Eu vou tomar um drink
2. O rapaz é um DJ
3. Colocaram um lindo outdoor na avenida
4. Comprei um novo laptop
5. O homem é um free lancer, não tem emprego certo.
6. Ele se exhibe com seu bluetooth
7. Foi lançado um novo game
8. Comprei a bebida no free shopping
9. Almocei no fast food
10. O novo aparelho telefônico é wireless

II – Explique em português o significado das palavras ou expressões:

1. DRINK _____
2. DJ _____
3. OUTDOOR _____
4. LAPTOP _____
5. FREE LANCER _____
6. BLUETOOTH _____
7. GAME _____
8. FREE SHOPPING _____
9. FAST FOOD _____
10. WIRELESS _____

19/02/2009

PRÉ-LEITURA: Text 1 – Em inglês, usamos estas Saudações:



Fonte: Imagem extraída do Google <http://images.google.com.br/images> Pesquisar: Greetings. Data: 29/02/08. Hora: 18:39. www.ac-nancy-metz.fr/.../anglais/Henry/salut.htm

LEITURA: Text 2 – Como usamos os cumprimentos?

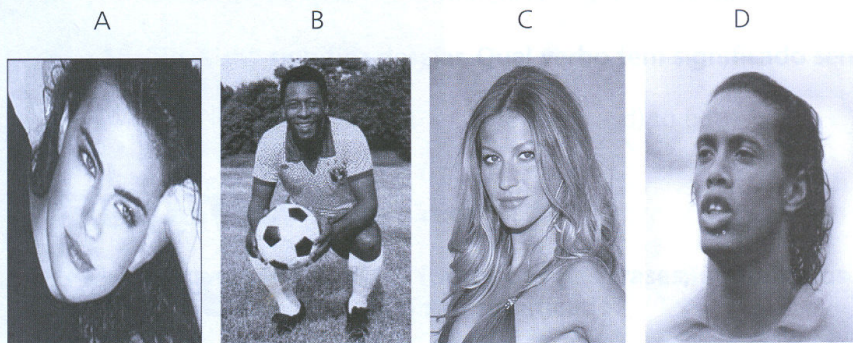
Pela manhã – GOOD MORNING!

À tarde – GOOD AFTERNOON!

À noite – GOOD EVENING! (ao chegar)

À noite – GOOD NIGHT! (ao sair).

Com pessoas íntimas falamos: HELLO! ou HI! Ao nos despedirmos podemos usar várias maneiras. As mais comuns são: BYE! BYE, BYE! GOOD BYE! SEE YOU! SEE YOU LATER! SEE YOU TOMORROW! Ao cumprimentar uma pessoa não muito íntima usamos: HOW ARE YOU? Respondemos: I'M FINE, AND YOU?/THANKS! I'M VERY WELL! Na hora da apresentação dizemos: HOW DO YOU DO? Para os mais estranhos e, NICE TO MEET YOU! Para os íntimos. Respondemos do mesmo jeito.

PRÉ-LEITURA: Text 1 – O que você sabe sobre estas pessoas?

Fonte: Imagens extraídas do Google

LEITURA: Text 2 – Personal Information about famous people: Gisele Bündchen, Ronaldinho, Ana Paula Arósio and Pelé:

(1) "I was born in Rio Grande do Sul in 1980. My birthday is on July 20th. My home town was colonized by Germans. I belong to the sixth generation of my family in Brazil. I learned German at school. But, I forgot it. I am a supermodel and I am proud of being Brazilian."

(2) "I was born on March 21st, 1980 in Porto Alegre. I am a football player from Brazil. I became a naturalized Spanish citizen in January 2007. I play for FC Barcelona with a contract ending in 2010. Among my many achievements I've been awarded the FIFA World Player of the Year award twice (2004, 2005)".

(3) "I am one of the most popular actresses in Brazil. I became famous in Brazil when I played the role "Hilda Furacão" in 1998". And, in 1999, I played the soap opera "Terra Nostra", where I acted as the Italian immigrant Giuliana".

(4) "I was a famous soccer player. With sixteen, I joined the Brazilian team. In 1958, I played in my first World Cup match. I played in four World Cups: Sweden in 1958, Chile in 1962, England in 1966 and Mexico in 1970. I won three World Cups, in 1958, 1962 and 1970. I scored 1,281 goals in 1,363 professional games".

Fonte: From Wikipedia, the free encyclopedia.

Glossary: Played (past) to play (v) – jogar; fazer o papel de (atuar).

Player (s) – jogador.

Achievements (s) – realizações; proezas.

Awarded (past) to award (v) – premiar.

Award (n) – prêmio; recompensa.

Scored (past) to score (v) – marcar.

PRÉ-LEITURA – Text 1 – Does TV Belong in a Child's Bedroom?

The New York Times

Tuesday, March 4, 2008

March 3, 2008, 9:39 pm



Fonte: Imagem doogle: http://img.dailymail.co.uk/i/pix/2007/04_02/tvkidDM2304_468x362.jpg
 Pesquisar: Children watching Television. Data: 27/03/08. Hora: 18:00. www.dailymail.co.uk/pages/live/articles/news/...

LEITURA

Text 2 - Watching TV from the comfort of a child's bed. (Michael Temchine for The New York Times)

Many parents think about how much TV their kids watch, and they worry about the content of television programs. But research shows parents also should consider the location of the set itself. My Well column in Tuesday's Science Times takes a look at the effect that a television in the bedroom has on a child. Studies show bedroom television is associated with poor schoolwork, sleep problems, obesity and even higher smoking risk.

By some estimates, about half of American children have bedroom TVs. Sometimes parents put a television in a child's room for practical reasons. Some families don't want a TV set in the main family room, or they don't want children exposed to television shows that older children or adults are watching.

Questions to the parents: Does your child have a bedroom television? Do you control what they watch? How? What prevents you from removing it?

Glossary; to belong in (v) = Ser de determinado lugar / adequar-se
 to watch = assistir
 to think about (v) = pensar
 to worry about (v) = preocupar-se (com)
 to take a look at (v) = Dar uma olhada
 to have = ter
 set (s) = aparelho

PRÉ-LEITURA

Text 1

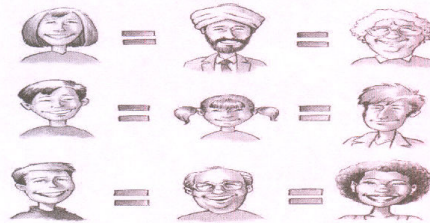
A1 – Atente para o seu conhecimento de mundo e tente deduzir quais destas palavras abaixo se referem a GOOD e a BAD:

- 1) Freedom
- 2) Malnutrition
- 3) Justice
- 4) Slavery
- 5) Poverty
- 6) Education
- 7) Right to vote
- 8) Wealth
- 9) Human Rights
- 10) Oppression

GOOD	BAD

LEITURA

Text 2 - HUMAN RIGHTS



Fonte: Imagem Google : www.scotland.gov.uk nhosen.blogspot.com Pesquisar: Human rights. Dia 15/04/08. Hor. 19:45

Today, 25% of the people in the world live in a state of absolute poverty. Most of them are unable to afford even a basic shelter or the minimum food requirements for leading to an active productive life. Despite the fact we are all born with human rights. These rights are denied to tens of millions of people on a massive scale around the world.

Glossary:

- Unable to afford** = incapaz de oferecer ; não tem como proporcionar
- Poverty** = pobreza
- Shelter** = proteção
- Requirement** = requisito
- Denied** = negado

ANEXO M - ENTREVISTA

Na transcrição dos dados orais, utilizamos o sistema ortográfico normal do português brasileiro, usando a seguinte legenda:

P= pesquisadora
 R= professora regente da sala pesquisada
 { } = inaudível
 / = pausa curta
 // = pausa longa
 () = contextualização
 [] = fala sobreposta
 LETRAS MAIÚSCULAS = ênfase

Tema1 - Formação pedagógica e tempo de serviço.		
01	P	Qual a sua formação e há quanto tempo você ensina inglês? Você possui algum curso livre de idiomas? Se positivo, quando foi finalizado e qual o nível alcançado?
	R	Formação em língua inglesa, né, pela UECE, e pós-graduação, e seis anos que eu estou na escola pública. (Na escola) Particular eu tenho cinco anos. IBEU, eu tenho curso regular e cursos avançados.
02	P	E quando foi que você terminou (cursos livres)? Faz muito tempo?
	R	Faz, cinco anos.
03	P	Há quanto tempo você está na Escola Walter de Sá Cavalcante?
	R	6 anos.
04	P	Com que frequência você participa de encontros de atualização na sua área oferecidos pela SEDUC/CEC?
	R	Não temos. Ultimamente, nada de curso Adriana! Nada, nada nada!
05	P	Nunca teve?
	R	Nunca! Há seis anos que eu estou no Walter Sá e nunca participei de uma capacitação. Nunca fui chamada
Tema 2 – Conhecimento dos documentos oficiais para o ensino e implementação da proposta curricular da escola.		
06	P	Você já teve acesso aos documentos oficiais que orientam para o ensino como LDB/PCN/OCN? Qual?
	R	Já, todo o professor tem acesso a esses materiais. Ta disponível lá na Secretaria (da escola).
07	R	Na secretaria tem uma cópia para vocês consultarem?
	R	Tem.
08	P	E a Proposta Curricular da Escola? Você participou da elaboração? // Ou quem é que participa?
	R	Diretores e coordenadores.
09	P	Ah, o professor normalmente não é consultado?
	R	É consultado, mas mais na parte do português (professor de língua portuguesa).

		Da língua inglesa é mais a parte diversificada.
10	P	Você acha que a proposta curricular da escola é útil para o planejamento das aulas de leitura?
	R	Como assim?
11	P	Aquela proposta curricular por nível...
	R	<i>Primeiro, Aprender! (novo manual) ?</i>
12	P	Não. Aquela que eu tive acesso no início do ano (2008.1) e eu até tirei cópia dela.
	R	Sim.
13	P	Você acha que ela é útil? As explicações, os conteúdos...? [Ajuda a preparar?]
	R	Ajuda muito, ajuda.
Tema 3 – Aspectos linguísticos (língua inglesa) enfatizados na escola pública.		
14	P	Como você classificaria em grau de importância, o ensino de: audição (listening), fala (speaking), leitura (reading) e escrita (writing) no contexto da escola pública no ensino médio?
	R	As quatro habilidades são importantes, Adriana. Só que deixa a desejar sem material pra dar uma aula ao nível do nosso aluno.
15	P	Mas assim, como é que você classificaria, por exemplo, “se eu tivesse que escolher de enfatizar em uma delas ...” Qual seria?
	R	Qual a habilidade?
16	P	A leitura, a escrita, a fala ou a audição. Por exemplo, se eu tenho um tempo limitado eu vou dedicar mais percentual a ...
	R	Conversação !
17	P	Conversação?
	R	Eles exigem muito, cobram muito.
18	P	E as outras? Viriam em que escala?
	R	Conversação ...//
19	P	Eles (os alunos) exigem mesmo?
	R	Exigem! Conversação, Audição.../ a última seria a escrita. A última habilidade.
Tema 4- seleção e elaboração de materiais para o ensino da leitura em LE.		
20	P	O que você leva em consideração quando da seleção ou elaboração do texto para ensinar LE? <ul style="list-style-type: none"> • Assunto de interesse dos alunos; • Vocabulário familiar; • Tamanho do texto; • Texto adaptado; • Texto autêntico; • Outro. Especifique:
	R	Eu levo pra eles sempre, Adriana, textos que <i>tem</i> a ver com a realidade deles, que tem aquele incentivo maior de destrinchar o texto. Chamar a atenção dele (alunos). Um assunto cotidiano da vida deles. {...}
21	P	E onde é que você busca esses textos, qual é a fonte que você utiliza?
	R	Na internet, / livros, // ...
22	P	Você encontra dificuldades para encontrar materiais em língua inglesa?

	R	[Encontro], na época da escola particular eu tinha um material muito bom. Participava dos seminários, cursos, e na escola pública parei totalmente, aí, se eu não for atrás ... entendeu? ... ninguém oferece.
Tema 5- Abordagem para o ensino de leitura em LE.		
23	P	E no caso do ensino da leitura, como você acha que o aluno aprenderia melhor, por exemplo, ele tem um texto diante dele, quais são as etapas que você utiliza para fazer a leitura junto com os alunos? Como é que você faz que eles leiam o texto?
	R	Eu sempre peço a eles que procurem as palavras-chaves, já de conhecimento de vocabulário, as palavras cognatas, depois as palavras desconhecidas, mas ainda é um processo lento, que ele ainda sente dificuldade {...}
24	P	No caso dos alunos do Walter Sá, você considera que a experiência extraescolar dos alunos pode favorecer uma melhor compreensão dos textos lidos em língua inglesa?
	R	Como assim, Adriana?
25	P	Assim, é, se a experiência deles, de vida, na comunidade deles pode de alguma forma ajudar na leitura de textos de INGLÊS?
	R	Pode. / Ajuda muito. //
Tema 6 – Avaliação do novo material adotado.		
26	P	E o novo material de ensino, distribuído pela SEDUC supre as necessidades dos alunos COM relação à leitura em língua inglesa?
	R	Melhorou um pouco, ainda deixa a desejar... tem que ter muita adaptação {...}
27	P	É melhor com o material?
	R	É. (Falando sobre o material) // Porque às vezes tem ... é.... um assunto de quinta, sexta., sétima, oitava série, e o ensino médio, as expressões de cumprimento, isso ai eles já sabem...
28	P	Ah, tu achas que não teve uma adequação ao nível deles?
	R	Isso.
29	P	Eles estão vendo coisas que eles já viram.
	R	Exatamente.
30	P	Tu achas que poderia ser um pouco mais elevado o nível do material pro primeiro ano (ensino médio)?
	R	Poderia... Tá um nível como se fosse nível fundamental.

Entrevista realizada em 22 de maio de 2009.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)