



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO**

RIVADAVIA PORTO CAVALCANTE

**O PLANEJAMENTO DE CURSO: espaço para uma
prática reflexiva sobre o ensino da leitura em língua
estrangeira na formação inicial**

João Pessoa - PB
2010

RIVADAVIA PORTO CAVALCANTE

**O PLANEJAMENTO DE CURSO: espaço para uma
prática reflexiva sobre o ensino da leitura em língua
estrangeira na formação inicial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Práticas Sociais.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado

João Pessoa - PB
2010

RIVADAVIA PORTO CAVALCANTE

O PLANEJAMENTO DE CURSO: espaço para uma prática reflexiva sobre o ensino da leitura em língua estrangeira na formação inicial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Práticas Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB)
Orientadora

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic (UFPE)

João Pessoa, novembro de 2010

À minha mãe, aos meus irmãos,
aos meus sobrinhos, aos meus
amigos, aos meus colegas de
trabalho e aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

À minha mãe, que sempre acreditou na minha capacidade e abriu caminhos para que eu pudesse atingir os meus objetivos. Aos meus irmãos e sobrinhos.

Ao Eurivam, meu amigo e companheiro de lutas, que muito tem me auxiliado a todo instante.

Aos professores do PROLING Dr. Demerval da Hora, Dr.^a Ana Cristina de Souza Aldrigue, Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva, Dr.^a Regina Barachuy, pelo seu carisma e pela sua amizade, Dr. Jan Edson, Dr.^a Evangelina, Dr.^a Rosalina Maria Sales Chianca, Dr.^a Danielle Barbosa Lins de Almeida e ao Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, pelas suas valiosas contribuições para a conclusão deste trabalho.

Em especial, à Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado, que, com a sua valiosa sabedoria, orientou este trabalho com tolerância e competência. A ela toda a minha consideração e meu respeito.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, por me ter oportunizado atingir os meus objetivos.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

Pesquisas em Linguística Aplicada sobre o planejamento do curso para ensinar e aprender uma língua estrangeira, especialmente na formação pré-serviço, são ainda bastante escassas. Há uma lacuna a ser preenchida com mais estudos que investiguem processos de desenvolvimento do professor em formação a fim de compreender a sua tomada de decisão e o seu trabalho didático-pedagógico. O objetivo desta investigação foi analisar como os alunos de graduação - durante o último período do Curso de Letras de uma universidade privada do Estado do Tocantins - construíram sua prática de ensino da leitura em língua estrangeira (inglês). Enfatizamos o planejamento do curso como o *locus* para o desenvolvimento da reflexão e como um campo relevante para compreender os conceitos de linguagem subjacentes às abordagens utilizadas na aquisição de conhecimento dos futuros professores de línguas. Os dados mostraram que a abordagem de ensino dos professores-alunos estão sustentadas em conceitos estruturalistas adquiridos ao longo dos anos de suas experiências como estudantes. Os resultados indicam que é necessário repensar os currículos e incluir disciplinas que promovam uma formação crítico-reflexiva, para favorecer o desenvolvimento de uma prática autônoma dos futuros professores de línguas.

Palavras-chave: planejamento, ensino da leitura, concepção de linguagem, reflexão, competência de ensinar língua-alvo.

ABSTRACT

Pieces of research in Applied Linguistics on course planning for teaching and learning a foreign language, especially in pre-service, are still quite scarce. There is a gap to be filled with more studies that investigate teachers' development process in order to understand their decision-making and their pedagogical work. The purpose of this investigation was to analyze how undergraduates - during their last period of Letras Course at a private university in the state of Tocantins - built their teaching practice on reading in a foreign language (English). We emphasize the course planning as the *locus* for the development of reflection and as a relevant field to understand the concepts of language underlying the approaches used in the acquisition of knowledge of the future language teachers. The data showed that the teaching approach demonstrated by the student-teachers are supported by structuralist concepts acquired throughout the years of their experiences as students. The results indicate that it is necessary to rethink curricula that and to include subjects that promote a critical-reflective formation which may foster the development of an autonomous practice of future teachers of languages.

Keywords: planning, teaching reading, language conception , reflection, ability to teach a target language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da pesquisa

Quadro 2 – Síntese do modelo de leitura *bottom up*

Quadro 3 – Síntese do modelo *top down* de leitura

Quadro 4 – PCN - eixos norteadores para o trabalho com a linguagem

Quadro 5 – Características do curso de Letras da Universidade de Gurupi - TO

Quadro 6 – Idade e sexo dos agentes participantes da pesquisa

Quadro 7 – Tipo de ensino médio cursado pelos licenciandos participantes da pesquisa (referente às questões n. 3 e 4)

Quadro 8 – Licenciandos que haviam estudado inglês antes de ingressar no curso de Letras

Quadro 9 – Conhecimento de inglês na educação básica

Quadro 10 – Tempo de estudo de inglês antes de ingressar no curso de Letras, referente à questão n. 6

Quadro 11 – Materiais de análise

Quadro 12 – Perguntas de pesquisa, instrumentos utilizados na análise dos dados

Quadro 13 – Quais estratégias ou atividades de aprendizagem mais frequentes que você esteve mais envolvido(a) ao longo da sua trajetória de aprendiz de língua estrangeira?

Quadro 14 – Quais estratégias ou atividades de aprendizagem mais frequentes que você esteve mais envolvido(a) ao longo da sua trajetória de aprendiz de língua estrangeira?

Quadro 15 – Eixos analisados: PC 1

Quadro 16 – Eixos analisados: PC 2

Quadro 17 – Eixos analisados: PC 3

Quadro 18 – Eixos analisados: PC 4

Quadro 19 – Eixos analisados: PC 5

Quadro 20 – Eixos analisados: PC 6

Quadro 21 – Eixos analisados: PC 7

Quadro 22 – Eixos analisados: PC 8

Quadro 23 – Eixos analisados: PC 9

Quadro 24 – Eixos analisados: PC 10

Quadro 25 – Eixos analisados: PC 11

Quadro 26 – Eixos analisados: PC 12

Quadro 27 – Eixos analisados: PC 13

Quadro 28 – Eixos analisados: PC 14

Quadro 29 – Eixos analisados: PC 15

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas
- Figura 2 – O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas
- Figura 3 – Textos e atividades utilizadas como PDP – PC 1
- Figura 4 – Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 2
- Figura 5 – Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 3
- Figura 6 – Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 4
- Figura 7 – Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 5
- Figura 8 – Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 6
- Figura 9 – Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 6
- Figura 10 – Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 7
- Figura 11 – Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 8
- Figura 12 – Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 9
- Figura 13 – Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 13
- Figura 14 – Atividades utilizadas como PDP – PC 14

LISTA DE ABREVIATURAS

COMP – Competência

CONT – Conteúdo

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNL – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

G – Graduando

HAB – Habilidade

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

OGEL – Operação Global de Ensino de Línguas

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN + – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PC – Plano de Curso

PCs – Planos de Curso

PDP – Procedimentos Didáticos e Pedagógicos

SL – Segunda Língua

UNIRG – Universidade de Gurupi

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	6
1	LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS E MODELOS.....	16
1.1	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM).....	16
1.1.1	O pensamento bakhtiniano.....	18
1.1.2	A contribuição vygotskiana.....	21
1.1.3	Segunda língua e língua estrangeira.....	23
1.2	APRENDIZAGEM DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	24
1.2.1	Concepções de leitura.....	28
1.2.2	Definições de leitura.....	30
1.3	MODELOS DE LEITURA.....	36
1.3.1	Modelo <i>bottom up</i>	36
1.3.2	Modelo <i>top down</i>	38
1.3.3	Modelo interativo.....	40
1.4	DOCUMENTOS OFICIAIS DE REFERÊNCIAS E O ENSINO DE LE.....	42
1.4.1	Leis de diretrizes e bases da educação e os PCN.....	43
2	FORMAÇÃO DOCENTE, CONTEXTO E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA: O PLANEJAMENTO DE CURSO (PC)...	50
2.1	A FORMAÇÃO DOCENTE DE LE: CONTEXTO E REFORMAS.....	50
2.2	O CONTEXTO INTERNACIONAL.....	51
2.3	O CONTEXTO NACIONAL	53
2.3.1	As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras e o perfil do futuro professor de línguas.....	58
2.3.2	Uma proposta de formação através dos conceitos da operação global de ensino de línguas e de competências para ensinar a L-alvo.....	63
2.3.3	O planejamento do curso: relevância para um ensino reflexivo da LE.....	71
2.3.4	Tipos de planejamento.....	74
2.3.5	A função do PC: importância de planejar o ensino e o desenvolvimento de habilidades em LE.....	77
2.3.6	Uma abordagem crítico-reflexiva.....	83
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	89
3.1	DEFINIÇÃO, ESCOLHA DA METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA.....	89

3.2	TIPO DE PESQUISA.....	91
3.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	93
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	97
3.5	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	98
3.6	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	103
4	CONCEPÇÕES DE LEITURA EM LE: O FOCO NO PLANEJAMENTO DE FUTURO PROFESSORES.....	109
4.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	109
4.2	O MUNDO DA LEITURA DOS AGENTES PARTICIPANTES	110
4.3	O PERFIL E AS COMPETÊNCIAS DOS GRADUANDOS: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E O SEU FAZER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	159
	ANEXOS.....	172

INTRODUÇÃO

A leitura em língua estrangeira vem sendo investigada por diversos profissionais da Linguística Aplicada, como Goodman (1970, 1998), Widdowson (1979), Alderson (1984), Kato (1987), Cavalcanti (1989), Carrell (1990), Resende (1993), Foucamber (1994, 1997), Coracini (1995), Leffa (1996), Moita Lopes (1996), Freire (1997), Kleiman (1992, 2000), Grigoletto (2002). Apesar do grande número de publicações dedicadas a esse assunto, ainda se fazem necessárias investigações mais aprofundadas, devido à dimensão de sua complexidade, visto que ela adquire conceitos variados de acordo com as finalidades do seu uso (KLEIMAN, 1992; DAVIES, 1995; CORACINI, 1995; LEFFA, 1996).

Um ensino eficaz que promova o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam as urgências das transformações nacionais e mundiais é um direito de qualquer cidadão, que deve ser cumprido pelo Estado. É uma ação que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996: “a educação deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Ao mesmo tempo em que o sistema educacional brasileiro adota o ensino da língua estrangeira (LE) como um componente curricular que está presente desde o ensino fundamental até a universidade, tanto no setor público como no particular, faltam políticas direcionadas à reformulação dos programas universitários de formação do professor ainda preso às concepções tradicionais (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996; ALMEIDA FILHO, 1997a, 1997b; BASSO, 2001; PAIVA, 2003). Estudos em Linguística Aplicada (LA) têm revelado que, mesmo diante desse quadro, a sociedade brasileira reconhece a importância da LE para a sua formação:

A sociedade brasileira reconhece um valor formativo no estudo de línguas estrangeiras na escola; mas ao mesmo tempo assistimos a uma escolarização precária em LE nos contextos tradicionais de ensino dessas línguas na escola pública e particular (ALMEIDA FILHO, 2005b, p. 5).

De acordo com Morin (2000), os programas educacionais devem propiciar aos alunos do ensino fundamental e médio possibilidades para um pleno exercício da cidadania. Nesse caso, referimo-nos à importância do papel da língua estrangeira

no processo de formação que permita ao indivíduo ser capaz de adquirir a sua autonomia no meio socioeconômico e cultural.

A língua estrangeira, escrita e oral em inglês, está presente na vida do brasileiro – nas letras de músicas, no comércio, na ciência, na tecnologia, na moda, nos meios de comunicação e outros. Embora essa língua pareça estar incorporada à cultura nacional, a leitura que é feita não é interativa, não valoriza os aspectos sócio-históricos e culturais da língua, apenas é uma decodificação dos significados. A esse respeito, Moita Lopes (1996, p. 131) assevera que

[...] a única justificativa social para o a aprendizagem de LE no Brasil, especialmente do inglês, tem haver com o uso do inglês como um instrumento de leitura [...]. A leitura é a única habilidade que atende as necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio [...].

As afirmações de Moita Lopes ainda podem ser sustentadas ao observarmos que, nas últimas duas décadas, no ensino-aprendizagem da LE, tem-se dado ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades para o sucesso de pessoas nos exames de vestibulares e de pós-graduação, para o acesso a bibliografias estrangeiras, jornais, revistas, lazer, cinema, música e outros fins específicos voltados para a língua escrita. Tudo isso denota a ausência da cultura da oralidade no uso dessa língua na maioria dos setores em nosso país. Os documentos oficiais que norteiam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira revelam essa tendência devido à sua eficiência na autonomia da aprendizagem e na aquisição do conhecimento:

[...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira [...] requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

Passada mais de uma década da publicação desses textos oficiais, ainda podemos sustentar as considerações expostas ao tratar da evolução do ensino de LE no Brasil. Percebe-se que, devido às dificuldades do ensino das quatro habilidades nas escolas (ler, escrever, ouvir e falar), a leitura permanece ainda sendo a habilidade mais valorizada no ensino-aprendizagem da LE nas escolas brasileiras.

No nosso ponto de vista, a escola não pode desvincular o seu plano de ensino da leitura em LE (inglês) das demais habilidades, pois um ensino-

aprendizagem crítico do idioma se configura, neste início de milênio, como indispensável para a compreensão, a inclusão e a execução dos trabalhos no mundo das novas tecnologias.

Alderson (1984) expõe a relevância do conhecimento da leitura em LE como uma atividade importante para os estudos acadêmicos, sucesso profissional e desenvolvimento social. Defendemos que o ensino da compreensão leitora deve estar atrelado ao desenvolvimento de competências de forma que permita a interação entre povos e culturas. Partindo desse raciocínio, a nosso ver, o ensino-aprendizagem não deve considerar a leitura em LE de maneira isolada e única, sem fronteiras e vínculos, com o ato de escrever, ouvir e falar relacionados à L-alvo¹.

O desenvolvimento da leitura em LE pode se converter em uma ferramenta eficaz para o brasileiro descortinar o mundo estrangeiro, que se encontra no universo dos textos de diversas áreas, que são essencialmente importantes para o seu desenvolvimento. A leitura é um meio que permite a autonomia na aquisição do conhecimento e o crescimento da competência do leitor, o que facilitará a sua inclusão no contexto sócio-histórico e cultural.

Outra face importante dessa habilidade, e que justifica o ensino da LE não desconectado das demais, é o fato de a leitura permitir ao aprendiz a liberdade no envolvimento com diferenciados contextos de autoaprendizagem, proporcionar ao leitor lazer, estudo e contato com contextos socioculturais que podem conduzi-lo à busca da consciência para a ação crítica e transformadora.

A importância da leitura da LE para a formação do cidadão está presente nos PCN² (1998), nos PCNEM³ (1999), nos PCN+⁴ (2002), que completam a LDB/1996, e mais recentemente nas OCNEM⁵ (2006). Todos esses documentos oficiais apontam sugestões referentes ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira e auxiliam na discussão teórica para a formação de professores nesse campo.

¹ Língua que se propõe a ensinar e aprender.

² Parâmetros Curriculares Nacionais.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁴ PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁵ Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O estudo

Investigamos nesta pesquisa a leitura do aprendiz da docência, aquele que está aprendendo para ensinar e será o futuro professor de uma LE (inglês). Entendemos que pesquisar a leitura na formação pré-serviço implica conhecer as condições de produção do saber didático-pedagógico do aluno-professor no processo de sua construção.

Nossa preocupação central, neste trabalho, foi entender as concepções de leitura que compõem a construção didático-pedagógica do aluno-professor ao trabalhar com a compreensão leitora diante dos contextos de uso da linguagem escrita voltada para as necessidades dos aprendizes deste milênio. Pressupomos ainda que (re)visitar o percurso do ensino da LE no processo de formação inicial de professores pode contribuir para uma reforma positiva e eficiente dos cursos de formação desse profissional e para a sua futura atuação.

A pesquisa no espaço de formação do aluno-professor nos cursos de Letras permitiu-nos, ainda, entender como vem acontecendo a formação do professor de LE e nos oportunizou também observar se houve avanços ou não em relações aos resultados dos trabalhos de pesquisas já realizados nessa área.

Vieira-Abrahão (1996), ao abordar as questões da formação pré-serviço e em serviço e a deficiência dos cursos de formação de professores, aponta a necessidade de mais pesquisas do processo formador do profissional docente de línguas, pois possibilitaria mais reflexões e melhoraria a atuação dele:

Pesquisas semelhantes (formação pré-serviço e em serviço) devem ser desenvolvidas em outros contextos universitários, para que possamos melhor mapear como os professores de línguas estrangeiras vêm sendo formados e para que tenhamos cada vez mais subsídios para o trabalho de formação pré-serviço e em serviço. (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, p. 315)

Nessa mesma direção, Basso (2001) ressalta a importância de mais pesquisas nos cursos de Letras, enquanto ações para mudanças e transformações. Concordamos com essas pesquisadoras, nossa investigação se deu acerca das concepções de graduandos do último período do curso de Letras de uma universidade particular e como elas podem influenciar as futuras práticas de ensino da compreensão leitora em LE.

Assim, este trabalho de pesquisa se converte em mais uma ferramenta que visa a compreender como acontece o processo de formação de professores de LE em pré-serviço e como se constrói o fazer didático-pedagógico do futuro professor de línguas, o que é de suma importância para promover reflexões e atualização nesse campo.

Ademais, como não detectamos um número significativo de trabalhos em LA que investiguem as concepções de leitura em LE do graduando do último período do curso de licenciatura em Letras, tendo como foco a análise da sua produção didático-pedagógica a partir do seu planejamento de curso (PC), a nossa pesquisa tem como finalidade preencher essa lacuna.

O problema investigado

O interesse pela investigação das concepções de leitura de licenciandos em Letras partiu da experiência com docência em leitura em língua estrangeira, mais especificamente, em língua inglesa (LI), nos cursos técnicos, tecnológicos, acadêmicos e de formação de professores no estado do Tocantins. Essa vivência profissional nos levou a perceber uma grande dificuldade enfrentada pelos alunos desses cursos em relação à leitura e aos trabalhos realizados com textos nesse idioma.

As principais preocupações no percurso do trabalho com a LI surgiram a partir da observação de um número significativo de alunos que ingressam em cursos se apresentando receosos, desmotivados e inseguros quando lhes é apresentado o texto para leitura e, ao mesmo tempo, mostram-se muito dependentes do uso do dicionário na execução do ato de ler.

Vivenciamos, recentemente, o desenvolvimento de um curso preparatório para o certificado do TKT – Teaching Knowledge Test, da Cambridge University, com um grupo de trinta professores da rede estadual de educação do estado do Tocantins, durante o ano de 2008 e 2009. Todos os docentes eram formados em Letras (português/inglês) e alguns em Letras com graduação apenas em inglês. O que mais nos chamou atenção, nesse trabalho, foi a dificuldade apresentada pela maioria na compreensão dos textos que compunham o material utilizado no curso.

Esse fato nos levou a imaginar que o problema deve ser proveniente das concepções adquiridas ao longo da trajetória estudantil e na formação inicial dos professores, bem como da deficiência dos programas dos cursos de graduação em Letras, como nos revelam as pesquisas de Moita Lopes (1996), Vieira Abrahão (1996), Basso (2001), Celani (2003), Paiva (2003), Barcelos (2004) e Almeida Filho (1997b, 1999, 2005a, 2005b, 2006a).

Leffa (1999) e Almeida Filho (1997) sinalizam a década de 30 como um marco na mudança do ensino da LE. Porém, segundo Sturm (2007), a formação do professor, nesse campo, enquanto linha de pesquisa na LA, é bem mais recente e, por isso, muitos aspectos devem ser investigados e aprofundados. Assim, os aspectos que propusemos pesquisar e aprofundar foram as concepções do aluno-professor sobre a leitura em LE e como os seus conceitos de língua(gem) podem influenciar as suas decisões didático-pedagógicas no planejamento das suas futuras práticas.

Nossas hipóteses basearam-se no fato de que, mesmo com os estudos das teorias linguísticas ao longo do curso de Letras sobre ensino-aprendizagem da leitura em LE, os conhecimentos teóricos dos aprendizes ainda não revelavam uma noção clara dos conceitos de linguagem, língua, língua estrangeira, leitura e seu ensino conforme os pressupostos da LA. E assim, pressupomos que:

- parte dos planejamentos de curso dos futuros professores de LE (inglês) faz uso de princípios e estratégias de ensino-aprendizagem de leitura baseados em concepções que não correspondem às proposições dos documentos oficiais que norteiam o ensino da LE (PCNEM, 1999; PCN+, 2002);
- o perfil dos graduandos não condiz com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras (DCNL, 2001) que norteiam à formação de professores nessa área.

Sistematizamos as questões de pesquisa que orientaram esta investigação e nortearam os seus objetivos da seguinte forma:

- Quais são as concepções dos alunos graduandos em Letras (futuros professores) acerca da leitura em língua estrangeira?

- Como essas concepções podem influenciar e se relacionar com as futuras práticas dos licenciandos em Letras a partir da análise dos seus planos de curso de leitura em LE enquanto futuros docentes?
- De que modo as concepções dos graduandos em Letras e seus planos de ensino refletem os princípios e as recomendações sugeridas pelos documentos oficiais de referência (PCEM, PCN+) para o ensino da LE?
- Como as concepções dos graduandos do último período do curso de licenciatura em Letras se enquadram no perfil de profissional docente abordado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras?

Dois objetivos nortearam este estudo:

- analisar e discutir as concepções de língua(gem) do professor em pré-serviço e como essas concepções podem influenciar a tomada de decisão em sua futura prática didático-pedagógica;
- estabelecer uma comparação dos resultados dessa análise com as diretrizes oficiais de referência para a formação de professores nos cursos de Letras (DCNL) e as diretrizes oficiais de sugestões para o ensino da LE (PCNEM, PCN+).

A partir dos questionamentos, deixamo-nos guiar pelos seguintes objetivos específicos:

- identificar as diferentes concepções que os graduandos em Letras têm em relação ao ato de ler em LE e como tais concepções poderão influenciar os seus planejamentos para as futuras práticas de ensino dessa habilidade;
- traçar um paralelo entre as concepções dos graduandos em Letras (futuros profissionais) de língua estrangeira e as proposições dos documentos oficiais de referência para formação de professores: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (DCNL), com as proposições para o ensino da leitura em língua estrangeira (PCNEM e PCN+) e com o suporte teórico sobre leitura em LE da Linguística Aplicada;
- constatar se as concepções contidas nos planos de ensino dos graduandos em Letras dialogam com as proposições dos PCNEM e PCN+, e se o perfil

desses futuros profissionais condiz com as proposições das DCNL para a formação de professores de língua estrangeira.

Partimos dos pressupostos teóricos de Almeida Filho (1997, 2005a, 2005b, 2006a) de que a atividade docente subjaz concepções de linguagem e tais conceitos norteiam as abordagens do professor, interferem no ato das escolhas metodológicas e nas suas ações, nos eventos do seu trabalho docente; e que, ao mesmo tempo, essas formas de conceber a linguagem por parte dos docentes podem influenciar a sua metodologia e a abordagem de aprender dos seus alunos.

O aparato teórico defendido por Richards e Rogers (2001), sobre os procedimentos que envolvem as ações do ato de ensinar e aprender a LE, aponta que diferentes concepções de linguagem, língua e teorias que permeiam a atividade docente influenciam na construção dos métodos e das abordagens que se mantêm vivos no cenário do processo ensino-aprendizagem da LE.

Pressupomos que as experiências vivenciadas pelo aluno-professor, ao longo da sua trajetória de formação específica, determinarão a futura prática docente. Pesquisas de conceitos de língua(gem), mais especificamente, da leitura no processo de ensino-aprendizagem nas ações da formação inicial de professores de língua estrangeira, revelam-se importantes, na medida em que o futuro profissional percebe que o trabalho realizado está norteado pelos seus conceitos, suas crenças e seus valores.

Nesse sentido, (re)visitar como o ensino de habilidades (leitura) da LE é construído pelo futuro professor em seu processo de formação pode contribuir para uma reforma positiva e eficiente dos cursos de formação do profissional docente e de suas futuras práticas.

Para realizar essa proposta, buscamos identificar as concepções dos graduandos de Letras a partir da análise de um formulário sociocultural respondido por quinze licenciandos. Fizemos também coleta dos planejamentos de curso (PCs) que contêm como materiais didáticos textos seguidos de atividades utilizadas ao longo do semestre pelos graduandos do último período do curso de Letras.

Nossa investigação fez o percurso entre as diretrizes oficiais que norteiam a formação do professor (DCNL) e as que apresentam sugestões para a prática do

profissional (PCNEM e PCN+), contrastando com as concepções explicitadas nos PCs dos alunos-professores.

Buscamos ainda a contribuição de outras áreas do conhecimento para elucidar as nossas suposições relacionadas aos estudos em Educação, Filosofia da Educação e Pedagogia (FUSARI, 1984; LUCKESI, 1992; PADILHA, 2001) de como se deve configurar a relação do planejamento enquanto exercício e estratégia na busca de uma prática reflexiva para o futuro professor.

Organização da dissertação

Este estudo está estruturado em quatro capítulos. O primeiro expõe as bases teóricas que fundamentam as discussões sobre os conceitos de língua(gem), língua estrangeira e leitura, bem como as implicações para o seu ensino. Esses conceitos revelam-se importantes, pois as concepções de língua(gem) podem influenciar de forma positiva ou negativa todo o processo de ensino-aprendizagem da LE. Os conceitos de língua(gem) adotados neste trabalho estão fundamentados em Vygotsky (1998, 2001), Bakhtin (1992, 2006); os conceitos de língua estrangeira direcionados por Revuz (1998), Almeida Filho (2005a, 2005b) e Coracini (1989, 2003); e os conceitos de leitura em LE estão fundamentados na visão de Freire (1986), Widowson(1984), Moita Lopes (1996), Leffa (1996), Goodman (1998), Kleiman (1989) e nas diretrizes oficiais de referências para o ensino da LE, como PCN Língua Estrangeira (1998), PCN do Ensino Médio (1999), PCN+ (2002), OCNEM (2006).

O segundo capítulo aborda as discussões sobre a formação do professor em pré-serviço e as diretrizes que norteiam a sua formação no curso de Letras. Em seguida, apresenta o modelo de formação do professor de Almeida Filho (1997b, 1999, 2005b, 2006a) com base na teoria da abordagem de ensino e das competências do professor de LE. A partir dos pressupostos teóricos desse linguista aplicado, propomos um estudo da primeira dimensão do modelo teórico da OGEL (Operação Global do Ensino de Línguas), o planejamento de curso (PC). Para explicitar a relevância do PC enquanto estratégia que promove um ensino mais eficaz da LE, fundamentamo-nos em Fusari (1984), Prabhu (1990, 1992), Almeida

Filho (1997b, 2005b, 2006a, 2008), Ur (1991), Luckesi (1992), Sacristan (1998), Villani e Pacca (1997), Nunam (1999), Assis (2005), Richard e Roger (2001). Buscamos também como fundamentação para esse capítulo uma breve revisão da abordagem reflexiva baseada em Freire (1986), Schön (1983), Moita Lopes (1996), Benevides (2005), Sturm (2007).

O terceiro capítulo aborda a metodologia que adotamos, definições do tipo de pesquisa e natureza do trabalho, o contexto da pesquisa, o perfil dos agentes informantes a partir da primeira parte do formulário socioeconômico, definição dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Sintetizamos, no quadro 1, os pontos centrais que caracterizam este trabalho de pesquisa.

Quadro 1 – Síntese da pesquisa

Tipo de pesquisa	Instrumentos	Contexto	Participantes	Objetivo geral
Qualitativa de base documental	- Questionário sociocultural - Planos de curso - Textos seguidos de atividades utilizados como material didático	Unirg Universidade de Gurupi - Tocantins	Lincenciandos do último período do curso de Letras	Analisar as concepções de leitura em LE dos graduandos em Letras e a construção didático-pedagógica do ensino a partir dos seus planos de curso.

No quarto capítulo, apresentamos as análises dos dados, visando a responder às perguntas de pesquisa, conforme se segue: a) análise da segunda parte do formulário sociocultural e dos PCs; b) comparação dos resultados das análises com os documentos oficiais: DCNL (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras), diretrizes referenciais para o ensino da (PCNEM, 1999; PCN+, 2002). Seguem as considerações finais, após revisarmos as nossas perguntas de pesquisa sobre a investigação, apontamos as limitações deste trabalho e discussão das possíveis contribuições práticas, teóricas e metodológicas e encaminhamentos para estudos posteriores.

1 LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS E MODELOS

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. [...] A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.

(Cagliari)

Neste capítulo, apresentamos os principais construtos teóricos que serviram de base para a fundamentação teórica deste trabalho em relação às questões da leitura em LE: o seu ensino-aprendizagem. Na primeira parte, abordamos os conceitos de linguagem, língua e língua estrangeira. Em seguida, discutimos os conceitos de leitura na visão de alguns pesquisadores e estudiosos da LA e de áreas correlatas, bem como dos documentos oficiais de referência que norteiam o ensino da LE nas escolas brasileiras.

1.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

Antes de buscarmos a compreensão dos conceitos de leitura em LE e a forma como ela é concebida no processo de formação do professor, principal foco deste trabalho, revistaremos os conceitos de língua(gem) e língua estrangeira. Compreender tais conceitos é bastante relevante para o entendimento da habilidade leitora, visto que a linguagem é o elo mediador do processo de cognição que conduz à aprendizagem (CRISTÓVÃO, 1996). A compreensão dessas bases pode converter-se em uma ferramenta eficiente para descortinar as concepções leitoras presentes no espaço de formação docente.

Ademais, a revisão dos pressupostos teóricos sobre a língua(gem) faz parte das proposições deste trabalho, não apenas como suporte para o *corpus* a ser analisado mais adiante, mas, principalmente, porque o entendimento dessas bases pode elucidar o contexto de ensino de uma L-alvo, tanto do professor formador quanto do aluno-professor e do professor em serviço. Os conceitos do que é

língua(gem) podem influenciar de forma positiva ou negativa o processo de ensino-aprendizagem da leitura em LE (BARCELOS, 2004; ALMEIDA FILHO, 2005a).

As concepções de língua(gem)⁶ têm feito parte de linhas de estudo divergentes da Linguística (L), da Linguística Aplicada (LA) e de outros campos da ciência. Para Richards e Rogers (2001), três concepções teóricas de linguagem norteiam as abordagens e os métodos no processo do ensino de línguas.

- **A concepção teórico-estruturalista:** a linguagem é vista como um “um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar o significado” (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 20). Nessa concepção, as metas da aprendizagem da L-alvo são o domínio dos elementos desse sistema, que são as unidades fonológicas ou fonemas, gramaticais como frases, orações, sentenças, atividades que envolvem a gramática, com o objetivo de acrescentar, trocar, combinar itens lexicais na construção do significado.

Nas palavras de Leffa (1999), o trabalho docente, sustentado por essa concepção teórica, tende a voltar o seu foco mais para a forma do que para o conteúdo, e dela surge a tendência de um ensino voltado para o nível das palavras e das frases soltas e descontextualizadas, que ainda é bastante presente nas salas de aula.

- **Concepção teórico-funcional:** manifesta-se “como um veículo para a expressão do significado funcional” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 20-21). Essa visão está direcionada para as funções utilizadas na comunicação. Esses conceitos teóricos explicitam o uso da língua como foco principal, ou seja, a sua função na dimensão comunicativa e semântica, ao invés dos elementos gramaticais.

O trabalho docente, com base na visão funcional, inclui não apenas elementos gramaticais e lexicais, mas se detém também na classificação das funções da linguagem, envolvendo tópicos, noções e conceitos daquilo que o aprendiz necessita dominar para se comunicar.

⁶ Referimo-nos à língua enquanto aspecto da linguagem no que se refere ao campo verbal. Entendemos que tanto a língua quanto a linguagem são fenômenos que acontecem no contexto social em que se insere o seu usuário, e a sua materialização se dá através das relações dialógicas, seja oral ou escrita.

- **Concepção teórico-interacional:** diferentemente das demais, nessa dimensão, a língua(gem) é concebida como “uma ferramenta para a criação e a manutenção de relações sociais” (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 21). Portanto, ela é o meio que permite as relações entre as pessoas e seu fenômeno acontece no mundo em eventos sociais.

O nosso estudo filia-se ao conceito interacional da língua(gem) ligada ao contexto real de sua enunciação, a qual é constituída através dos processos histórico-sociais. Essa concepção valoriza a visão de mundo dos seus interlocutores e está relacionada às bases teóricas de Bakhtin (1992, 2000, 2006), que passamos a discutir na próxima subseção.

1.1.1 O pensamento bakhtiniano

Em um sentido amplo, a linguagem é a faculdade que o homem possui para comunicar seus pensamentos, seja através da língua falada ou escrita, gestual e corporal, visual, musical. Cada uma delas, ao ser utilizada pelo indivíduo, é socialmente determinada. Conforme Bakhtin (2006), a linguagem é o fenômeno social da interação verbal que acontece através do processo da enunciação. Esse evento é que constitui a realidade fundamental da linguagem.

Bakhtin (2006) busca como objeto de estudo a língua(gem) em uma perspectiva sociointeracionista. Aponta a interação verbal como um fenômeno social. Para ele, a interação se realiza através das enunciações que constituem o plano real e fundamental da linguagem concebida pelo princípio dialógico. Esse construto teórico revela que “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão em relação ao outro” (BAKHTIN, 2006, p. 113). Para essa concepção, a linguagem é uma ação social, e a língua é entendida como discurso, enunciação.

Bakhtin (2000, p. 282) salienta que “o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma da expressão verbal do nosso”. Refletindo sobre esses pressupostos, entendemos que o sujeito se veste da linguagem para atuar no contexto social em que se insere. Nesse sentido, tanto a língua quanto a linguagem

são ações interativas e, ao mesmo tempo, campo de interlocução que permite a prática social dos mais diversos tipos de atos.

Seguindo essa mesma teórica, Cunha (2004) chama atenção para o caráter diverso do funcionamento da linguagem, das formas de significação e aponta o seu caráter constitutivo, visto que os sujeitos e as relações sociais se constituem na e pela linguagem.

Na concepção bakhtiniana, a interação verbal assume uma posição fundamental, e o dialogismo é o princípio que constitui a linguagem. Dito de outro modo, a existência da linguagem em todos os espaços da comunicação se faz através das relações dialógicas, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Assim, todo o processo enunciativo é constituído por um diálogo que compõe um processo ininterrupto e dinâmico. Bakhtin denominou esse fenômeno de dialógico. Nessa perspectiva, a linguagem só pode existir a partir da interação com o outro, pois “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2006, p. 113). Por isso o ato discursivo requer o contato entre os sujeitos. A língua é concebida como abstração quando entendida de forma isolada desvinculada do social que a determina.

Em Bakhtin (2006, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, ou seja, a constituição da linguagem é sócio-histórica. Dito de outro modo, a construção da linguagem está no contexto social em que se insere a língua e o seu usuário, não havendo, portanto, relação entre o real sem a linguagem. Nessa perspectiva, a palavra é entendida como signo ideológico que foge ao abstrato da língua, está em permanente transformação e se caracteriza por ser multifacetada. Nesse sentido, a língua só pode ser estudada dentro de um contexto social, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 66).

Enfatizando esse construto teórico, a língua, enquanto aspecto de linguagem, é ideologicamente estruturada a partir das forças sociais que envolvem o trabalho e a luta de classes, o que caracteriza a linguagem enquanto prática dialógica. A partir da concepção bakhtiniana, Brait (2005, p. 98) expressa que

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Assim, todas as ações discursivas de um sujeito são direcionadas a outro interlocutor. Sobral (apud BRAIT, 2005, p. 24), relatando acerca das perspectivas do Círculo Bakhtiniano, destaca “o sujeito não como um fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro”.

Bakhtin (2006) concebe a língua como um produto sócio-histórico de interação social realizada por meio de enunciações. Ele adverte que a substância da língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada e nem pelo ato psicofisiológico no evento de sua produção. Ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal que acontece com a enunciação ou com as enunciações. Em seus ensinamentos, ele advoga que “a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Para Bakhtin, a enunciação tem um caráter social, e toda palavra traz em si duas faces, ela está determinada tanto pelo evento de proceder de alguém, quanto por se dirigir a alguém. É a partir desse processo que se instaura o dialogismo, a relação interativa entre locutor e ouvinte, e a palavra se converte no meio de expressão de um em relação ao outro. Esse evento de interação dialógica, denominado pelo autor como princípio constitutivo da linguagem e da condição de sentido do discurso, revela-nos que “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal dos locutores” (BAKHTIN 2006, p. 132).

Dessa concepção, podemos abstrair que o outro está sempre presente nas formulações do locutor, e ambos assumem as mesmas posições no ato das enunciações. Ambos os interlocutores são constituídos pela interação dialógica que

os envolve. Assim, podemos inferir que o outro pode ser concebido também como um coenunciador nos eventos de produção da linguagem e não um mero decodificador de mensagem, já que atua como agente constituidor na produção do significado.

Transpondo esse construto teórico para a elaboração do trabalho com a língua(gem)⁷, a partir do texto, o professor deve levar em conta a percepção de que o aluno é um coautor do processo de ensino-aprendizagem da L-alvo.

1.1.2 A contribuição vygotskiana

Vygotsky defende que a aprendizagem da língua estrangeira se apoia em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna. Assim, em um evento de aprendizagem, o aprendiz de línguas faz uso da língua materna (LM) como meio para atingir a LE, visto que ela também ocupa o mesmo nível de linguagem:

Em parte, graças a essa disponibilidade de significados das palavras já existentes, que apenas se traduzem para a língua estrangeira, ou melhor, em parte graças à própria existência de uma relativa maturidade da língua materna e ainda ao próprio fato de que a língua estrangeira é assimilada por um sistema de condições internas e externas inteiramente diversas, é que ela revela em seu desenvolvimento traços de uma diferença muito profunda com o processo de desenvolvimento da língua materna (VYGOTSKY, 2001, p. 266).

Ao abordar a LE a partir da LM no mesmo nível da linguagem, Vygotsky considera o significado da palavra como o ponto fundamental da relação entre pensamento e linguagem. Para o pesquisador, o significado é a base da palavra; sem ele, ela seria apenas um som sem sentido, vazio. Nessa perspectiva, o significado é um ato de pensamento:

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Desse modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la com um fenômeno do discurso (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

É nessa vertente teórica do significado da palavra que ocorre o elo entre pensamento e linguagem, que se converte, ao mesmo tempo, em um fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento. Assim, para Vygotsky, se o significado

⁷

Referimo-nos a todo trabalho que envolve a compreensão da linguagem escrita.

da palavra é, por sua vez, pensamento e fala, é dele que provém a unidade do pensamento verbal, o qual está no significado das palavras.

O autor menciona ainda que, a partir do significado, há as duas funções básicas da linguagem, permitindo a sua manifestação: “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 150). Ele chama atenção, também, para o fato de que a linguagem não é uma mera representação de um pensamento acabado, mas “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VYGOTSKY, 2001, p. 412).

Vygotsky (1998) nos mostra a origem social da linguagem e do pensamento levando em conta o desempenho cognitivo como fator de determinação cultural do sujeito. Conforme suas afirmações, a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para a interior, dito de outro modo, do intersíquico (do plano social) para o intrapsíquico (para o plano individual). Considerando essa linha de raciocínio, entendemos que é, a partir da relação com o outro por meio da linguagem, que o indivíduo se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico e cultural.

Percebemos, a partir desse autor, que a linguagem é um fator que marca e caracteriza o homem, permitindo-lhe a consciência e a organização do pensamento e de sua vida mental. É através dela que se dá a interação entre os seres humanos e a produção do conhecimento.

Notamos que Vygotsky nos traz uma concepção de linguagem que coaduna com o construto teórico de Bakhtin, visto que a linguagem é um sistema simbólico dos seres humanos, ela dota o homem com um caráter qualitativo que pode representar um salto na evolução da espécie. Ela permite a elaboração de conceitos, a compreensão do real, a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É através dela que se desenvolvem as funções mentais superiores que são formadas social e culturalmente repassadas ao longo da trajetória histórica da humanidade.

Pensamos que, ao transpor essa concepção de língua(gem) a um processo de elaboração da leitura em LE, o seu caráter constituidor da consciência e organizador do pensamento pode promover a constituição do sujeito através das relações sociais, a partir de contextos significativos.

1.1.3 Segunda língua e língua estrangeira

O estudo de linguagem que propomos estabelecer neste trabalho tem seu enfoque principal na língua estrangeira. Na tentativa de compreender essas noções, buscamos a dualidade linguística entre Segunda Língua (SL) e Língua Estrangeira (LE) à luz do suporte teórico da ciência da linguagem. Richards e Schmidt (2002, p. 472) expõem que a SL,

[...] em um sentido amplo, é qualquer língua aprendida após a aprendizagem da língua nativa. No entanto, quando comparado com língua estrangeira, o termo refere-se mais estreitamente com uma língua que desempenha um papel importante em um determinado país ou região embora não seja a primeira língua dos povos que a utilizam (tradução nossa)⁸.

Essa definição mostra que a noção de segunda língua se liga ao conceito da língua que aprendemos depois da língua materna, da mesma forma que a LE. Porém a SL não está vinculada às situações de aprendizagem formal. O aprendente está inserido no contexto cotidiano da sociedade. Um indivíduo que mora em um país como o Canadá pode estar exposto ao inglês ou ao francês enquanto SL, posto que, nesse país, esses dois idiomas, dependendo da região, ocupam o papel de uma dessas categorias.

No que tange à LE, o mesmo dicionário define que

A língua que não é a língua nativa de um grande número de pessoas em um determinado país ou região, não é usada como um meio de instrução nas escolas e não é amplamente utilizada como um meio de comunicação

⁸ “[...] in broad sense, any language learned after one has learnt one’s native language. However, when contrasted with foreign language, the term refers more narrowly to a language that plays a major role in a particular country or region though it may not be the first language of many people who use it.”

no governo, mídia etc. (RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 472, tradução nossa⁹).

Podemos entender que língua chamada “estrangeira” é aquela que se aprende após a língua materna, mas ela não assume o caráter de elemento comunicativo do falante na sua vida cotidiana no âmbito da sociedade. No caso do Brasil, ela ocupa lugar nos programas de ensino na vida escolar pública e privada com o objetivo de dotar o indivíduo de competências para estabelecer comunicação em situações que envolvam contato com estrangeiros, leitura de bibliografias ou quaisquer outros materiais para fins específicos, seja para o lazer, estudos acadêmicos ou de trabalho. Leffa (1988, p. 212) diferencia a LE de segunda língua mencionando que esta é utilizada além da sala de aula, e aquela está mais restrita ao universo da vida escolar.

1.2 APRENDIZAGEM DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pretendemos com esta breve revisão (re)visitar os conceitos de que o encontro da LE com a LM, nas aulas de leitura, é sempre seguido de certo estranhamento e que, por vezes, pode converter-se em um quadro complexo para o aprendiz.

Revuz (1998) nos adverte quanto ao quadro complexo, delicado e cheio de conflitos em que se insere o aprendiz ao tentar aprender a outra língua. Nessa circunstância, o aprendiz está submetido à mudança de seu comportamento, visto que esse processo requer trabalho do corpo e de fatores cognitivos. A autora aponta que o ato do aprendizado da LE decorre da relação com o saber, com a interação e a assimilação de novas estruturas linguísticas para renomear tudo à sua volta.

Ainda de acordo com Revuz, ao aprendermos uma língua, estamos imersos em um processo de questionamento e modificação do conhecimento linguístico que já trazemos conosco da primeira língua. A partir dessas considerações, a autora nos

⁹ “A language which is not the native language of a large number of people in a particular country or region, is not used as a medium of instruction in schools, and is not widely used as a medium of communication in government, media, etc.”

revela uma concepção de língua que vai além de instrumento de comunicação, como um ponto fundamental do psiquismo e das relações entre os indivíduos. O encontro com outra língua pode provocar estranhamentos diversos, levando o aprendiz a ter sensações variadas de medo, perdas, liberdade e outros sentimentos ao se deparar com o diferente, com a língua e a cultura do outro.

O aprendiz percebe os contrastes entre a linguagem e o mundo, tendo de “se autorizar como sujeito que fala em primeira pessoa”, ser responsável pelo que diz e produz na nova língua. Nesse caso, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Essa visão remete à ideia de que quem aprende uma nova língua está “imerso novamente na condição de reaprender [...] [e] o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225).

Os docentes parecem não levar em consideração os procedimentos para a elaboração do planejamento de ensino da leitura em LE ou não os percebem, visto que conduzem o processo de ensino dessa habilidade como uma atividade tranquila, simples e sem conflitos. A partir dos ensinamentos de Revuz, podemos inferir que o ato de ensinar habilidades em LE deve estar intimamente ligado a uma postura cuidadosa, reflexiva por parte do professor e focado nas necessidades do aluno, requer planejamento e análise dos procedimentos metodológicos e técnicas por parte do docente para amenizar os conflitos do encontro da língua materna com a LE no ato da aprendizagem:

Tentar pronunciar o “r” francês, o “j” espanhol, o som de “th” do inglês é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo em que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno (REVUZ, 1998, p. 221).

Almeida Filho (2005b) também se posiciona a respeito do estranhamento vivenciado pelos alunos em relação à LE com a LM. Ele propõe a (des)estrangeirização da língua através de contextos de aprendizagem, levando em conta eventos de ensino comunicativos e distanciados do domínio das formas linguísticas. Na medida em que o aluno vai vivenciando o seu uso, a LE vai deixando de ser estranha. O contato constante com a nova língua promove novos aspectos na constituição da identidade do sujeito. Dessa forma, aprender a significar a nova

língua implica estar em relação com o outro numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes.

Para um ensino significativo e eficiente que permita a desestrangeirização da LE no contexto das escolas, faz-se necessário que o docente, em seu processo de formação, tenha conhecimentos teóricos da LA no que se referem às questões dos conceitos de língua(gem) e língua estrangeira. A ausência desses conceitos parece ser constante no corpo docente das escolas quando observamos a ineficácia do ensino de línguas estrangeiras no cenário escolar a partir dos índices das avaliações do processo educativo no Brasil.

Dada a importância da LE (inglês), enquanto ferramenta que permite a socialização em nível planetário, a sua presença, no currículo dos estudantes e profissionais, é uma questão obrigatória para interagir na sociedade do letramento global. Assim, a língua estrangeira que hoje se faz tão presente, até mesmo de forma obrigatória, na vida de todos, não pode ser mais ensinada a partir da concepção de uma língua puramente estranha para o aluno. Logo, a formação do profissional *ensinador de língua* (ALMEIDA FILHO, 2006a) deve estar em sintonia com as transformações políticas, culturais e econômicas em curso. Almeida Filho (2006a, p. 4) destaca as dimensões de um professor habilitado quanto aos conceitos de linguagem:

As dimensões que queremos no professor de língua hoje são, em primeiro lugar, as de um **ensinador** de língua (mas não ela por ela mesmo, bem entendido!). Por ensinador de língua entendemos o professor de língua em uso ou de linguagem socialmente situada. O foco, portanto, é o uso e não forma com prática. Essa língua dos que se comunicam de verdade nela precisa ser tomada também como uma língua estrangeira que só é estrangeira/estranha/alheia no início, mas que vai logo se desestrangeirizando para permitir o trânsito dos novos aprendizes nela progressiva e seguramente.

Para o processo do ensino-aprendizagem da leitura em LE, faz-se necessário que os docentes construam seus planos de curso, objetivando um ensino que vai ao encontro das necessidades dos alunos, permitindo-lhes a interação com o contexto sócio-histórico e cultural da língua-alvo, bem como com seus colegas e com seu próprio contexto. Dessa forma, o docente instaurará o confronto/estranhamento com a língua estrangeira, a língua do outro, abrirá oportunidades para que os aprendizes possam vivenciar e alcançar o lugar de responsáveis pela própria aprendizagem e estabelecer os seus próprios questionamentos.

Nessa direção teórica, Coracini (1989, p. 62) nos chama a atenção para a busca do significado do ato de ensinar a LE como uma forma de conhecer e desvelar o estranho, o outro, a partir da interação,

[...] agir sobre o objeto de ensino para 'capturar' o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira é criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando a todo o momento o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações linguísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando.

No processo de elaboração do ensino, é preciso levar em consideração que o ato de ensinar uma LE não se configura em utilizar as mesmas abordagens do ensino da língua materna, visto que o aprendizado da LE requer critérios diferenciados. A esse respeito, Coracini (1997) chama atenção para o fato de que aprender uma LE é manter relação com o estranho, o diferente, o outro. O ato de lidar com esse estranhamento pode provocar o medo ou a atração e, ao mesmo tempo, "[...] é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua" (CORACINI, 1997, p. 161).

O confronto do aprendiz com uma nova língua não lhe permite apenas o contato com o novo, com o diferente e com o estranho, mas com uma nova forma de conceber e significar o mundo, levando-o ao questionamento e ao "retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando assim um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso" (CORACINI, 2003, p. 198).

Refletir sobre os conceitos de linguagem no processo de ensino da LE é bastante relevante para compreendermos a complexidade do desafio da tarefa de ensiná-la e de aprendê-la, distanciada de uma abordagem baseada na língua pela língua. Essa visão reducionista da linguagem, adotada por parte dos professores, pode desviar os alunos da oportunidade de perceberem que aprender outra língua é um evento que promove a reorganização do seu próprio espaço cultural e da sua subjetividade. Ao confrontarmos com uma língua, estamos diante de uma nova cultura, a língua e a cultura do outro. Esse evento nos leva à (re)construção da nossa própria identidade.

Alderson (2002) destaca que ensino de leitura nas escolas é focado na avaliação, em que se exige do aluno uma única resposta, a correta, como aquela de preenchimento de lacunas de questões de múltipla escolha. Explica que a noção de compreensão correta vem sendo questionada por vários pesquisadores no campo dos estudos relativos ao ensino-aprendizagem de línguas. Ele acrescenta, ainda, que teorias mais recentes abordam interpretações plausíveis e não uma única interpretação correta.

1.2.1 Concepções de leitura

Ao longo do percurso da evolução dos estudos linguísticos, a leitura tem adquirido diferentes concepções e maneiras de ser ensinada. Dessa forma, o ensino dessa habilidade pode variar conforme os conceitos de língua(gem), texto, sujeito, crenças e sentidos nas diferentes manifestações textuais ao longo da história das abordagens e dos métodos. Pode influenciar, até mesmo, toda a operação didático-pedagógica do professor.

(Re)visitar as concepções que envolvem a leitura no processo de ensino é de extrema importância para permitir uma prática didático-pedagógica mais eficiente, visto que todo professor se deixa guiar pela sua competência implícita, suas crenças e seus valores quando está colocando em ação a sua prática. Refletir sobre esses conceitos é uma forma de buscar a atualização dos conhecimentos para exercer uma prática coerente e mais eficaz.

Neste trabalho, não pretendemos detalhar o percurso histórico das abordagens e/ou das metodologias de ensino-aprendizagem de língua, pois nos desviaríamos do foco da investigação. Mas entendemos, baseados em Leffa (1988), a relevância da compreensão crítica por parte do professor de LE em formação da evolução das diferentes abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de uma L-alvo. Acreditamos que essa é uma atividade que permite ao professor perceber as variadas opções metodológicas no instante da tomada de decisão, partindo da sua experiência, das características dos seus alunos e das condições existentes.

A nosso ver, o processo formativo do professor de línguas deve estar sustentado em uma visão crítica das concepções advindas da evolução

metodológica, de forma que ele perceba que as abordagens, os métodos e as técnicas surgem em diferentes contextos e ambientes influenciados por fatores motivacionais específicos. Ele deve trazer em si concepções filosóficas que, por vezes, se opõem ou dão sequência a outras, visando a atender as necessidades e resolver problemas relacionados ao complexo processo de ensino-aprendizagem das línguas.

Não visamos a suscitar a adoção de metodologias, mas consideramos que, a partir da (re)visitação dos conceitos teóricos dos métodos ao longo da história, o futuro professor possa tomar consciência e desenvolver reflexões para que não “comece onde os outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado”; pois, sem uma visão histórica da evolução do ensino de línguas, torna-se impossível compreender esse processo (LEFFA, 1998, p. 211).

Entendemos que repensar a prática e as tomadas de decisões no ato da escolha metodológica é um fator relevante, pois a adoção de um método pode limitar a complexa operação de ensino de uma língua, por não levar em consideração fatores como: cognição do ensinante, percepção do aprendente, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos e restrições institucionais (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2001; ALDERSON, 2002).

Richard e Rogers (2001) também advertem sobre o emprego de métodos e abordagens de forma ineficaz, visto que essa ação pode promover poucos resultados positivos no ensino-aprendizagem de LE. O professor de línguas deve buscar ampliar a sua competência teórica para melhor operar com a ampla diversidade dos métodos a serem utilizados.

Freeman (2004, p. 73), ao considerar o método enquanto conjunto dos procedimentos utilizados nos eventos de ensino, aponta cinco motivos para o estudo dos métodos:

1. Os métodos podem auxiliar na tomada de consciência e embasar a ação dos professores;
2. Tendo clareza sobre os métodos, o professor pode optar em ensinar de formas variadas;
3. O conhecimento dos métodos é a base do processo de ensino;
4. A interação profissional desafia as concepções do professor sobre como o ensino gera aprendizagem;
5. O conhecimento dos métodos ajuda a expandir o repertório de técnicas mostrando novos caminhos filosóficos.

Concordamos com esses pressupostos, pois, quanto mais conhecimentos alcançarmos sobre os diferentes modos de ensinar e aprender línguas, teremos mais possibilidades de conhecer os princípios que regem as abordagens, os métodos e as técnicas do ensino.

1.2.2 Definições de leitura

Definir a leitura tem sido algo bastante complexo. Vários pesquisadores demonstram observar essa dificuldade a partir de conceitos diferentes do ato de ler. Com o objetivo de ampliar os conceitos de leitura, buscamos as definições de alguns pesquisadores da LA e de outros campos da pesquisa cujos estudos estão direcionados a essa habilidade. Não intencionamos, neste trabalho, construir uma definição exata de leitura, pois estamos cientes das dificuldades para empreendê-la. Defendemos aquelas que seguem nas linhas expostas a seguir, pois, ao longo da pesquisa, pudemos compará-las e percebemos que se complementam e dialogam com as proposições deste trabalho.

Kleiman (1992) entende e define a leitura como atividade complexa que envolve múltiplos atos cognitivos que vão além da compreensão de sua materialidade. “A leitura é um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (KLEIMAN, 1992, p. 10).

Davies (1995, p. 1) enfatiza que a “leitura é uma atividade pessoal onde um leitor, através de um processo cognitivo e mental, tenta seguir e responder a uma mensagem de um escritor que está distante no tempo e no espaço”. Como a leitura é uma atividade pessoal, faz-se necessário que o leitor a pratique habitualmente, para que possa atingir a eficiência de um bom desempenho. Esses construtos teóricos permitem-nos observar que a leitura requer interação entre leitor e autor através do texto.

Numa perspectiva discursiva, Coracini (1995, p. 36) define a leitura como “interpretação; sempre que lemos estamos interpretando, construindo sentido a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui enquanto sujeitos”. Nessa concepção, percebemos que, ao desempenhar o ato de ler, ao

mesmo tempo, se faz o ato de interpretar. A partir desse conceito, reduzir a atividade leitora a um processo de decodificação é desviar o leitor da dinâmica dos fenômenos da linguagem.

A pesquisadora menciona três concepções teóricas que podem caracterizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

- A primeira conceitua o sentido do texto nas palavras, e o leitor assume o papel de decodificá-las na busca do significado.
- A segunda concebe o sentido do texto através da interação entre leitor-autor, e o texto é o mediador entre ambos, em que o autor deixa as suas marcas para serem percorridas pelo leitor.
- A terceira conceitua o ato de ler como um processo discursivo. Nessa última concepção, autor e leitor assumem o papel de construtores do sentido que é determinado pelo momento sócio-histórico em que estão inseridos. A nossa pesquisa segue as bases do terceiro conceito.

Coracini (1995) constata ainda que, na escola, o texto constitui a principal fonte do saber, é um elemento dotado de verdade que deve ser decifrada e assimilada pelo aprendiz. Em seu ponto de vista, a concepção de leitura predominante nesse espaço é a tradicional ou a estruturalista.

Leffa (1996) também nos chama atenção para a complexidade de definir a leitura, visto que não se pode defini-la a partir de uma visão única, pois ela adquire vários conceitos de acordo com suas diversas finalidades. Tal fato se justifica devido ao enfoque do ato de ler poder ocupar o linguístico, o psicológico, o social, o fenomenológico e outros. Assim, a sua definição é uma tarefa difícil de ser empreendida, devido ao seu caráter variável por assumir diversas finalidades de acordo com as intenções de cada leitor e contexto.

Leffa (1996) refere-se ainda à leitura como um processo de representação relacionado ao sentido da visão. Para o autor, ler é ver aquilo que é captado pelos olhos, as imagens icônicas relacionadas aos símbolos. Dito de outro modo, o que os olhos captam são eventos reais. Nessa concepção, a leitura se processa através da língua. Mas há outras leituras que transcendem o nível linguístico, como: a leitura da tristeza de alguém, das expressões faciais, a leitura das pinturas rupestres nas

cavernas. Nessa visão, o ato de ler transcende o escrito e se estende ao mundo que circunda o leitor.

Moita Lopes (1996), a partir de uma concepção crítica, define a leitura como um elemento de dupla autoria: o leitor e o autor “estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado”. E quanto ao ato de ler, afirma que “ler é, portanto, saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado”. Nessa perspectiva teórica, “ler é se envolver em uma prática social” (MOITA LOPES, 1996, p. 142).

Partindo desse ponto de vista, pensamos o trabalho com a leitura em LE no contexto brasileiro e, ao mesmo tempo, testemunhamos que a escola pública não tem dado conta de um ensino eficaz, pois a formação do professor para essa tarefa ainda é precária e não contribui para atender as necessidades do aluno. A nosso ver, a falta de conhecimento teórico, acerca da sua complexidade e do planejamento para atingir bons resultados, tem contribuído para sustentar uma concepção de ensino da leitura baseada no improviso, nas crenças e na intuição. O que pode levar tanto o docente quanto o alunado ao descontentamento, por causa do esvaziamento de conteúdos significativos.

Desde a década de 90, tem-se intensificado o surgimento de leis, diretrizes, decretos e pesquisas objetivando atingir mudanças significativas e eficazes no ensino-aprendizagem da habilidade leitora nas escolas. Toda essa produção de documentos e pesquisas objetiva também a mudança das concepções tradicionais que ainda perduram, tanto nas salas de aula da educação básica quanto no cenário de formação do docente em língua estrangeira nos cursos de Letras.

Antes mesmo dessa efervescência, Freire (1986) já propunha uma concepção de leitura que transcendesse os moldes tradicionais do termo enquanto mera decodificação e sonorização do texto. O autor apresentou-nos o conceito de que o ato de ler inicia-se a partir do entendimento do contexto em que vivemos:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p. 11).

A partir dessas reflexões, a leitura não pode ser vista como uma atividade que se centra apenas no texto. Existe um contexto que o antecede e permite a sua composição concreta. Por isso não faz sentido o ensino da leitura tendo como base apenas a sua estrutura linguística e a tradução de palavras. A esse respeito, Freire (1986, p. 8) assevera ainda que

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler e escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Brandão e Michelitti (apud CHIAPPINI, 1998, p. 22) asseveram que “[...] a leitura é compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, [...] deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interagir com o mundo e nele atuar como cidadãos”, o que revela um ato de caráter político. Nesse caso, a leitura em LE a ser ensinada deve fazer parte de um planejamento que tenha o enfoque libertador das forças tradicionais de um ensino que se centra na decodificação do significado exato das palavras e das estruturas gramaticais. O docente, ao planejar a sua aula de leitura, deve buscar estratégias que proporcionem ao leitor a oportunidade de criar e recriar a partir de suas próprias leituras.

A partir dessa abordagem, podem-se formar leitores em língua estrangeira mais críticos e capazes de se posicionarem de maneira mais interativa com a sociedade do seu tempo e mais cientes de seus direitos e deveres, de forma que possam promover o acesso, a emancipação e o senso crítico sobre as circunstâncias do seu próprio contexto.

Leffa (1996) nos fornece uma contribuição mais ampla ao abordar que a definição de leitura vai além dos modelos explicitados na literatura dos estudos sobre a língua(gem), que, no geral, valorizam a adoção de uma leitura ascendente e/ou descendente do texto. Nesse processo, segundo o pesquisador, é preciso considerar o evento que permeia o encontro do leitor com o texto:

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto), quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor), encontramos, em ambos os casos, uma série e problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da

leitura, temos de considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 17).

O processo de interação do leitor com a leitura que faz do texto, no percurso de aprendizagem na escola, deveria levá-lo a uma formação autônoma enquanto leitor. A nosso ver, a leitura deveria estar presente na vida social do aprendiz como uma prática reflexiva, crítica e consciente e não como prática funcional, centralizada pela tradição escolar.

Foucambert (1994) também conceitua a leitura enquanto formulação de um juízo sobre a escrita, no que se refere ao questionamento e à exploração do texto, busca de respostas textuais e contextuais que promovam a ação crítica do leitor no mundo. Concordamos com esse autor quanto à necessidade de formar leitores através do ponto de vista de uma formação permanente, que deve ser assumida no âmbito educacional, visto que a leitura não é um processo que é concluído na escola. O autor defende que se aprende a

[...] ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

A concepção de leitura apresentada por esse autor vai além dos limites da sala de aula. Em sua visão, não se deve atribuir à escola a tarefa de formar leitores, pois ela não pode realizá-la. Esse conceito parte de uma visão social da língua(gem) e ultrapassa o sentido usual de leitura que se aprende na escola, presa às normas do código escrito e desvinculada da vida social do aprendiz, pois

A leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral. Com a leitura será como na fala: se o aprendizado se realizar através das práticas familiares e sociais, então, e somente então, a escola poderá cumprir um papel fundamental de ajuda e de redução das desigualdades (FOUCAMBERT 1994, p. 115).

Nessa visão, desescolarizar a leitura remete-se à necessidade de implementar práticas de leituras não escolares e, ao mesmo tempo, visualizá-la sob a óptica de referências não escolares. Essa postura implica a responsabilidade do aprendizado da leitura pelas instâncias educativas na formação do leitor. A nosso ver, em tempos de constantes mudanças e circulação de informações, cada vez mais imediatas, uma visão da leitura e do seu ensino restringida aos padrões

tradicionais escolares não condiz com as necessidades do processo formativo do cidadão do atual contexto.

Resende (1993) concebe a leitura como um ato que possibilita a abertura para o mundo e, ao mesmo tempo, como uma atividade que amplia os conhecimentos já adquiridos do leitor, permitindo-lhe criá-los e recriá-los a partir dos norteamentos dados pelo educador. Para essa autora,

A leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a reinaugurar o que já se sabia antes (RESENDE, 1993, p. 164).

Partindo desses construtos teóricos, o docente de LE necessita perceber que o ensino de leitura crítica e formadora deve estar assentado na busca de reflexões acerca dos usos da linguagem. E essa necessidade vem se acentuando cada vez mais desde o final da década dos anos 90, com a publicação dos PCNEM (BRASIL, 1999), que, ao abordarem a leitura, descrevem um apelo premente para o entendimento das transformações da contemporaneidade a partir de um ato reflexivo enquanto forma de redefinir os conceitos sobre o papel da linguagem no processo de evolução dos novos tempos.

A partir dessas considerações, as instituições formadoras do profissional docente, bem como o próprio professor, inserido em uma trajetória de movências e transformações, devem buscar ações para redefinir os conceitos de língua(gem) que subjazem o ensino de LE no atual contexto da história da humanidade:

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 1999, p. 20)

Seguindo esses pressupostos, faz-se necessário, no ato de planejar o ensino da leitura, construir situações para que o aluno alcance a noção de uma leitura crítica, conforme os ensinamentos de Kuenzer (2001, p. 101):

Ler significa, em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção.

Nessa visão, a leitura crítica é um processo gerador do significado, sua prática conduz o leitor para criar a sua própria produção textual, baseado nas suas leituras já realizadas e a concordar ou discordar das ideias do autor. Essa

abordagem diferencia da decodificação, da memorização das palavras do autor, da reprodução mecânica das informações do texto.

A abordagem mecanicista tem sido uma constante dos métodos utilizados tanto na escola quanto no espaço universitário. Grigoletto (2002) chama atenção para o ensino da leitura baseado apenas nas estratégias de leitura como único foco de atividade. Esse procedimento pode impedir a constituição do sujeito-leitor no processo de aprendizagem. A pesquisadora julga necessário, dentro da dimensão discursiva, fazer interpelações que explicitem “a ilusão que cada leitor tem de que há uma única leitura boa e certa para o texto” (GRIGOLETTO, 2002, p. 91).

1.3 MODELOS DE LEITURA

Os estudos da compreensão leitora destacam diferentes concepções que podem ser denominadas também de modelos de leitura. Nesta seção, discutiremos as linhas de oposição que compõem o processamento dessa habilidade, explicitando as bases desses modelos. Nossa discussão parte da visão de pesquisas realizadas por Goodman (1970, 1998), Kato (1987), Widdowson (1979, 1984), Barnnett (1988), Carrell (1990), Leffa (1996), Moita Lopes (1996), Kleiman (1989), Nunes (1997), Grabe e Stoller (2002). Os trabalhos desses pesquisadores revelam inquietações relativas à complexidade da leitura em situações de uso.

1.3.1 *Modelo bottom up*

A leitura do processamento ascendente ou *bottom-up* enfatiza o texto e as informações presentes nele. O foco volta-se para a forma como responsável pelo sentido que vem das palavras e das frases que compõem o texto. Trata-se, portanto, de uma concepção estruturalista da leitura.

Conforme os estudos de Kato (1987), a concepção estruturalista da leitura é constituída pela decodificação sonora de palavras escritas. Nesse processo, o

conhecimento lexical do leitor é determinante para que alcance o significado, ele se converte em um “antecipador da palavra que vai ler” (KATO, 1987, p. 61). Podemos inferir que esse conceito de leitura não permite o desenvolvimento da habilidade leitora de forma crítica. O ensino da linguagem, a partir desse enfoque, conduz o leitor a desempenhar o papel de um mero decodificador de palavras e frases soltas, o que reduz sua capacidade de perceber a importância do contexto no processo de construção do significado para atingir o conhecimento. A concepção de leitura, como um código a ser decifrado, delimita a possibilidade de o aluno ser leitor e autor de sua interpretação em um contexto de negociação do significado.

Na visão de Kleiman (1989), ao lermos, fazemos uma “recriação do significado”. Nesse ponto de vista, o ato de compreensão leitora não está preso ao significado das palavras e do texto. O leitor deixa de ser apenas um receptor passivo e passa a ser autor da ação da recriação dos sentidos.

Nessa mesma direção, Widdowson (1979, 1984) menciona a importância do leitor enquanto autor da construção do significado: “o significado não é intrínseco ao texto, mas é construído pelos participantes do discurso” (WIDDOWSON (1984, p. 48). Seguindo essa mesma linha teórica, Nunes (1997, p. 11) adverte que o leitor é “ativo, ele planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, traz para o texto expectativas, informações, ideias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses”.

Os conceitos estruturalistas da leitura em LE ainda perduram em alguns contextos escolares em nosso país. Brown (1994, p. 4) aponta que essa persistência se dá devido a esse método não exigir a habilidade de planejar o ensino, visto que elaborar e corrigir avaliações através de regras gramaticais e traduções é uma atividade bem fácil.

Pennycook (1998) e Grigoletto (2002) concordam que essa concepção de linguagem é uma postura reducionista e simplista do processo de compreensão na aprendizagem da leitura. Ou seja, a concepção de ler em LE parece ser linear, em que o código deve ser traduzido palavra por palavra para obter a compreensão da mensagem do texto. Nesse procedimento, observa-se o privilégio do texto como a única fonte de informação no que tange à compreensão, reduzindo a participação do

leitor como autor ativo nos procedimentos interpretativos da leitura em um contexto de negociação do significado.

Ademais, pressupomos que uma compreensão da linguagem como código é perceber o texto como mera mensagem. Esse tipo de leitura pode levar o leitor a desempenhar o papel de um mero decodificador, desviando-lhe da importância do entendimento do contexto para a construção do significado e da aquisição do conhecimento. A partir dessas considerações, sintetizamos os conceitos do *bottom-up* no quadro 2.

Quadro 2 – Síntese do modelo de leitura *bottom up*

Concepção de linguagem	Língua pela língua, forma logocêntrica
Concepção de leitura	Linear, decodificação, habilidade passiva
Concepção de texto	Única fonte de informação
Papel do leitor	Passivo, decodificador, dependente do professor
Foco	No texto
Papel do professor de leitura	Detentor do conhecimento

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de mudanças e de reformulação no que se refere às concepções de um ensino da leitura em LE baseado em uma abordagem reducionista do significado em que fica preso apenas às palavras do texto.

1.3.2 Modelo *top down*

O modelo descendente ou *top down* é definido por Goodman (1970), que entende a leitura como um jogo de adivinhação que parte do leitor ao formular e testar hipóteses nos trabalhos com o texto. Diferentemente do modelo anterior, neste, o leitor não precisa decodificar o texto para entendê-lo, ele faz uso de pistas de natureza grafofônica, sintática ou semântica com o intuito de atingir a compreensão do texto.

Goodman (1998) advoga que a leitura é um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor. Nessa visão, o leitor adquire a condição de coautor

na construção do significado, e o autor não é o único responsável pela definição dos sentidos do texto.

Carrell (1990) define o modelo *top down* como forma de ativar as previsões do texto com base em experiências anteriores, que podem confirmadas ou refutadas. Os estudos de Barnett (1988) definem esse modelo atrelado à relevância do conhecimento prévio, das expectativas e das deduções do leitor com o texto.

No processamento descendente, o leitor é o centro da produção de sentido, e o texto é o elemento que o possibilita confirmar as suas hipóteses. Nesse modelo, o significado não é entendido como exato, o texto assume o papel de ativador do processo de atribuição do sentido que parte do leitor. É ele quem confere coerência ao texto.

Assim, o fluxo da informação é de forma descendente, ou seja, do leitor para o texto. Nesse processo, o leitor recria o significado do texto, assume o papel ativo de recriador do sentido do texto, planeja, decide, coordena as habilidades e as estratégias e traz para o texto expectativas, informações, ideias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses (NUNES, 1997).

O modelo *top down* se volta para o leitor que é ativo. Nesse caso, deve haver uma troca do papel do professor de leitura, aquele que transcende os problemas da habilidade leitora desvinculada da oralidade e que passa ser o auxiliar do leitor, objetivando o desenvolvimento das estratégias para otimizar o processo. O quadro 3 sintetiza esse modelo.

Quadro 3 – Síntese do modelo *top down* de leitura

Concepção de linguagem	Meio que permite comunicação.
Concepção de leitura	Não linear, recriação do significado
Concepção de texto	Possibilita confirmar hipóteses, não exato, ativa o processo de atribuição do sentido.
Papel do leitor	Ativo, produtor de sentido, atribui coerência ao texto.
Foco	No leitor
Papel do professor de leitura	Auxiliar o aluno nas estratégias.

Os dois modelos aqui explicitados são diferentes um do outro. O modelo *top down* ou descendente apresenta evolução, em comparação ao ascendente, por

abordar a leitura como processo e não como produto. De acordo com Leffa (1999), o modelo descendente superou parcialmente o processo, visto que, no seu aparato teórico, não valoriza os aspectos sociais que envolvem a leitura. Ademais, segundo o autor, o processo *top down* não deve substituir o *bottom up*, mas ambos devem ser entendidos como complementares para uma operação interativa na leitura.

1.3.3 Modelo interativo

Nesse modelo, o texto é concebido como um elemento que permite a interação entre escritor e leitor. Moita Lopes (1996) uniu as duas linhas de aproximação do texto, discutidas anteriormente, e valorizou a negociação dos significados. Assim, o material a ser lido passa a trazer uma grande carga de informação, em que o leitor ativa seus esquemas: sistêmicos (níveis sintáticos e lexicais) e esquemáticos (conhecimento de mundo).

O modelo de leitura que defendemos neste trabalho é o sociointeracionista, que concebe a compreensão leitora como um evento de produção de sentido que se dá através da materialidade da língua(gem) em forma de textos, que envolve os conhecimentos de mundo do leitor e do escritor social e historicamente situados (BRAGGIO, 1992; CORACINI, 1995). Entendemos por modelo interativo de leitura os procedimentos relativos à produção de sentido a partir da materialidade da língua escrita, que estão submetidos aos saberes prévios e de mundo do leitor e do autor, baseados no nível semântico, sintático, lexical, textual e discursivo (RUMELHART, 1995; MOITA LOPES, 1996).

Esse modelo considera que a interação texto-leitor não ocorre no vácuo. Diferentes aspectos contextuais auxiliam na construção do significado do texto. Assim, quando escreve, o autor parte do seu contexto cultural, histórico, político e econômico etc. E o leitor nos eventos da leitura do texto, por sua vez, traz os seus conceitos e suas crenças. Esse processo pode promover diferentes significados nas interpretações textuais entre os leitores. Aí se encontra uma das principais complexidades da compreensão leitora.

O trabalho de Moita Lopes (1996) propõe um modelo da compreensão leitora a partir da união dos modelos *top-down* e *bottom-up*, aborda a relevância

dessa operação que, em sua concepção, acontece de forma descendente e ascendente. Esse construto teórico leva em consideração “o fluxo da informação – na linha de teorias de esquemas e do discurso, como o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto”. Nessa perspectiva, a leitura é um evento que “não ocorre em um vácuo social” e o seu ensino deve se voltar para o desenvolvimento “da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade” (MOITA LOPES, 1996, p. 143).

A partir do exposto, autor apresenta-nos uma concepção de leitura como um evento comunicativo, visto que tanto o leitor quanto o autor do texto estão inseridos em um contexto social, histórico, político e cultural. A partir desse modelo, Moita Lopes (1996) revela que o leitor necessita de três níveis de conhecimento:

- **o sintático** (léxico-semântico): nesse nível, as estruturas léxico-semânticas compõem o conhecimento sistêmico, ou seja, a competência linguística do leitor;
- **o esquemático**: corresponde aos esquemas formais e aos de conteúdos;
- **o pragmático**: esse nível não foi aprofundado pelo pesquisador, mas se relaciona às ações interpretativas que envolvem os três agentes indispensáveis da atividade de compreensão leitora: o leitor, o texto e o escritor.

Nas palavras de Moita Lopes (1996, p. 139), “na busca do significado, o leitor utiliza sua competência textual ao interagir com o escritor através das pistas linguísticas que esse escolheu incluir no texto”. Nesse raciocínio, leitor e escritor estão situados na construção do sentido para o texto. Para o pesquisador, esse modelo de leitura seria o mais adequado para ser utilizado no sistema de ensino formal. Ao avaliá-lo, ressalta que esse modelo não valoriza a leitura enquanto ato comunicativo da forma que a linguagem é utilizada no processo interativo.

Ademais, conforme Moita Lopes (1996), esse modelo não considera também os aspectos sociais e psicossociais no processo da compreensão leitora. E dessa forma, sugere a necessidade de complementar esse modelo com a teoria da Análise do Discurso, campo teórico que concebe o texto como um elemento recuperado da negociação do significado entre os participantes do discurso, leitor e escritor em um processo interativo de comunicação.

Na visão de Moita Lopes (1996), tanto o leitor quanto o escritor estão posicionados social, político, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado. Isso quer dizer que ler é, portanto, “saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social” (MOITA LOPES, 1996, p. 142).

Outra visão de modelo interativo de leitura é colocada por Cavalcanti (1989) numa linha de raciocínio relativamente convergente com o modelo de Moita Lopes, levando em consideração não apenas o direcionamento da informação, mas a leitura como um processo multidisciplinar, em que língua e mundo são partilhados entre os membros de uma determinada comunidade. Nessa perspectiva, o propósito de cada indivíduo varia de acordo com o grau de exposição e vivência em determinadas situações e experiências.

Essas formas de conhecimento favorecem, de uma ou de outra maneira, a compreensão de leitura. Segundo Cavalcanti (1989), o mundo de cada leitor varia conforme o seu envolvimento com os contextos de uso da linguagem em sociedade, ou seja, a sua experiência de mundo. Esses tipos de conhecimentos podem contribuir para a compreensão leitora.

1.4 DOCUMENTOS OFICIAIS DE REFERÊNCIAS E O ENSINO DA LE

Pretendemos, nesta seção, revisar e discutir os principais documentos oficiais de referência para o ensino da LE. Enfatizaremos as concepções de língua(gem) trazidas por essas diretrizes e focaremos apenas as principais sugestões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da compreensão leitora. O objetivo principal é buscar embasamento teórico sobre o trabalho com a leitura para que possamos analisar os PCs dos licenciados em Letras.

1.4.1 Leis de diretrizes e bases da educação e os PCN

Os anos 90 assumem um capítulo importante na história do ensino da língua estrangeira no Brasil, com a publicação de diversos documentos oficiais direcionados à reforma de currículos para atingir mudanças significativas e eficazes para o sistema educacional do país. E dentro desse processo reformador, a LE assume um novo *status* na estrutura curricular das escolas brasileiras.

O Ministério da Educação cria duas grandes diretrizes de referência para o ensino básico: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), que torna obrigatório o ensino de língua estrangeira, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são diretrizes referenciais para direcionar as atividades das unidades educacionais no país. Esses documentos assumem um papel relevante para as mudanças que se processam no sistema educacional do país.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei nº 9394/96) estabelece um currículo de Base Nacional Comum para o ensino fundamental e médio. A partir dessa medida, o ensino de língua estrangeira moderna alcança um espaço garantido no sistema formal de ensino que abrange as escolas públicas e privadas. Assim, “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” (BRASIL, 1996, cap. II, Art. 26). Esse ato permite resgatar o lugar que fora negado à LE durante muito tempo, por ter sido considerada disciplina pouco relevante para a vida profissional do aluno.

O teor desse documento revela que a promoção de ensino eficiente na escola pública é responsabilidade e dever do Estado. Dessa forma, “a educação deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22). Isso nos faz inferir que o desenvolvimento de habilidades como a leitura em LE pode ser uma das ferramentas indispensáveis para que o aluno possa prosseguir em sua carreira profissional e estudantil, em nível de pós-graduação e outros. Ademais, o desenvolvimento da leitura em LE pode propiciar a comunicação da cultura do aluno com o mundo.

Os PCNLE (BRASIL, 1998), os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002) e OCNEM (BRASIL, 2006) são documentos governamentais que complementam a LDB e assumem o caráter de diretrizes de referência para discussão e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Segundo os PCNLE (BRASIL, 1998, p. 5), os PCN

[...] visam a apoiar as discussões e o desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de aulas, à análise e seleção de matérias didáticas e de recursos tecnológicos e, em especial, esperam contribuir para a formação e atualização profissional dos professores.

Em nossa opinião, essas diretrizes devem compor o programa de formação inicial do professor para que ele possa refletir sobre as sugestões oficiais para o trabalho com a linguagem.

O foco de abordagem desses documentos, em relação ao ensino de língua e, principalmente, à habilidade de leitura, converge para uma perspectiva sociointeracional da linguagem, que indica que, “ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado”. Assim, a visão sociointeracional da aprendizagem “é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história” (BRASIL, 1998, p. 15).

Por isso o trabalho com a leitura em sala de aula deve levar em consideração o contexto sócio-histórico e cultural dos seus interlocutores a partir de temas como cidadania, consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Na elaboração do ensino da leitura, os objetivos devem estar direcionados para a sensibilização do aprendiz em relação à língua-alvo e focados no mundo multilíngue e multicultural em que ele vive, na compreensão global (escrita e oral), no empenho, na negociação do significado e não na correção (BRASIL, 1998). Conforme Miranda (2005), essa mesma base compõe a visão de linguagem que fundamenta as sugestões dos PCNEM (BRASIL, 1999) em relação à LE.

O contexto dos avanços tecnológicos e a busca pela reflexão sobre linguagem estão marcados por mudanças na forma de pensar e agir na era das novas tecnologias, pois a rapidez das informações e o intercâmbio entre os povos

requerem conhecimento de termos aos quais devemos estar a par para usá-los com competência linguística, como nos revelam os PCNEM:

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 1999, p. 20).

Em face desse contexto, não podemos deixar de refletir sobre a linguagem e o seu papel na rede de transformações na qual estamos imersos. Posto isso, o desenvolvimento de competências na LE (inglês), mais especificamente na leitura, pode ser um dos principais elos para a promoção da interlocução no âmbito das comunicações mundiais que envolvam a linguagem escrita.

Devido às constantes reformas e transformações, decorre também a necessidade da construção de novos currículos para a formação do indivíduo para o novo milênio, pautados não apenas por conteúdos quantitativos, mas também pelo qualitativo já esquecido pelo sistema educacional. Assim, o ensino-aprendizagem da leitura em LE deve estar centralizado no desenvolvimento de competências do aprendiz que lhe permitam avançar nas relações sociais, na produção laborativa e pessoal, objetivando a sua integração com os seus iguais. Os PCN (1999) traduzem esse novo currículo:

[...] enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres. (BRASIL, 1999, p. 29)

O trabalho com a língua(gem) deve contemplar o desenvolvimento de eixos de competências na construção do novo currículo, visando a desenvolver uma nova dimensão para o mundo do trabalho.

O quadro 4 aponta os eixos de competências a serem desenvolvidos nas aulas de LE, marcando uma nova concepção de trabalho com a linguagem.

Quadro 4 - PCN - eixos norteadores para o trabalho com a linguagem

Representação e comunicação
<ul style="list-style-type: none"> • Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar. • Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita. • Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura. • Conhecer e usar as Línguas Estrangeiras Modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.
Investigação e compreensão
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> • Saber distinguir as variantes linguísticas. • Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Fonte: Brasil (1999, p. 153)

Esses eixos de competências sugerem o ensino comunicativo da leitura conectada às demais habilidades, como explicita o quadro 4. Essas mesmas sugestões compõem, também, os conceitos dos três eixos estruturantes e competências gerais para o ensino da LE contidas nos PCN+ (BRASIL, 2002).

Segundo Menegazzo (2006, p. 18), o discurso que compõe essa diretriz “não modificou a prática de ensino”. Esse fato suscitou a elaboração de outro documento oficial, os PCN+, que objetiva complementar as sugestões apresentadas pelos PCNEM (BRASIL, 1999).

Esses documentos são duas propostas semelhantes: uma mais direta: PCNEM (BRASIL, 1999); e outra que vem completá-la, PCN+ (BRASIL, 2002). Essa diretriz estabelece um objetivo geral para que o professor de LE leve em consideração ao planejar ou ao elaborar a sua prática: “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem” (BRASIL, 2002, p. 93).

Os PCN+ valorizam a linguagem em um conceito amplo ao adotar a linguagem verbal, não verbal e digital, como formas de gerar significados:

A aquisição paulatina do conceito amplo (linguagem) e do mais específico (língua) passa pela compreensão da diversidade textual e da própria ampliação de sua abrangência, de modo a abrigar também as manifestações não verbais, articuladas num todo passível de gerar significados (BRASIL, 2002, p. 94).

Nessa linha teórica, o caráter prático da LE conduz ao relacionamento de informações, diálogo e partilha entre “os semelhantes e os diferentes”. A aprendizagem deve estar centralizada na “função comunicativa”, que enfoca prioritariamente a leitura, a compreensão de textos orais, escritos e “a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2002, p. 94). Essas afirmações denotam que o foco de ensino da LE deve estar voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Diferentemente dos PCNEM, os PCN+ não apenas sugerem, mas explicitam os conteúdos que compõem as séries da última etapa do ensino básico e, ao mesmo tempo, reconhecem os problemas básicos que têm interferido de forma negativa no ensino da LE nas escolas brasileiras, como: “as múltiplas interfaces da língua estrangeira com outras disciplinas do currículo e da vida cotidiana; a heterogeneidade das classes e o pequeno número de aulas semanais” (BRASIL, 2002, p. 94).

Os conteúdos a serem trabalhados em LE devem garantir o desenvolvimento das competências e dos conteúdos selecionados para as séries que compõem o término do ensino médio. Assim, os PCN+ sugerem metodologicamente que o professor adote três frentes:

- A estrutura linguística;
- A aquisição de repertório vocabular;
- A leitura e a interpretação de textos (BRASIL, 2002, p. 94)

Entre essas três frentes, a leitura e a interpretação de textos são as mais importantes. Para a efetivação das sugestões relacionadas à compreensão leitora, o professor deve utilizar as duas primeiras. Essa diretriz sugere que

O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (BRASIL, 2002, p. 103).

Para as atividades de ensino envolvendo a compreensão leitora, os PCN+ propõem que o professor faça uso de textos diversificados, como: "publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico" (BRASIL, 2002, p. 106). Esse trabalho deve levar em conta etapas a serem seguidas de acordo com o nível de dificuldades do aluno e uma seleção criteriosa na tomada de decisão para a escolha das tarefas de interpretação, aquisição e desenvolvimento do vocabulário e das estruturas linguísticas (BRASIL, 2002).

Os PCN+ sugerem direcionamentos para a elaboração de planejamento para as aulas de leitura em LE e chamam a atenção para que se valorize a seleção de textos variados a partir da interdisciplinaridade aliada a contextos reais pautados por temas de interesse dos alunos. Esses procedimentos devem configurar uma interdisciplinaridade distanciada de uma situação forçada (BRASIL, 2002).

Esse mesmo enfoque dado à leitura também está presente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). As OCNEM apontam para o ensino da leitura em LE como atividade promotora do letramento e sugerem que o professor estabeleça contextos práticos sociais que possam envolver a habilidade leitora e a escrita tanto em LM quanto em LE. É preciso levar o aprendiz a perceber a linguagem em situação de uso de acordo com o seu contexto real e imediato, a partir de temáticas envolvendo os diferentes gêneros discursivos.

Segundo as OCNEM, o ensino da leitura é um componente de todas as séries do ensino médio. Elas propõem o trabalho com essa habilidade associado à comunicação oral e escrita "como práticas culturais contextualizadas" (BRASIL, 2006, p. 111).

Julgamos relevante a recorrência do enfoque contextualizador dessas práticas, levando em conta o contexto em que ocorrem. Dessa forma, os procedimentos de ensino das habilidades utilizadas nas instituições escolares devem ser avaliados considerando os aspectos regionais, bem como as suas diferenças no que se referem às necessidades locais.

Nessa perspectiva, o planejamento das aulas deve levar em conta o papel da LE e o contexto do aprendiz, tendo como ponto de partida os temas. As OCNEM apontam sugestões de temas que podem ser utilizados como norteamentos na tomada de decisão do professor na construção do PC das aulas de leitura em LE:

- cidadania – dependência/interdependência;
- diversidade – conflitos;
- igualdade – valores;
- justiça social – diferenças regionais / nacionais (BRASIL, 2006, p. 112).

No que tange à leitura em LE, as OCNEM reafirmam, como os demais documentos oficiais já mencionados, a necessidade de trabalhos com essa habilidade, acrescidos de mudanças teóricas de forma a influir na prática de seu desenvolvimento. Entre as mudanças, está o uso das teorias de letramento e multiletramento. Esses construtos, segundo o documento, podem “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113).

As OCNEM e os PCN são documentos oficiais produzidos em contextos diferentes, por autores diferentes, por isso assumem características ideológicas distintas. Esses documentos configuram-se em fontes importantes que atestam as políticas curriculares e servem como referências para a elaboração das ações governamentais, dos orientadores educacionais, a formação de pessoal docente e a elaboração de manuais e livros didáticos.

Ao discutir as sugestões para o ensino da compreensão leitora, a partir dessas diretrizes, percebemos que tanto as diretrizes do PCNLE quanto dos PCNEM apresentam incoerências, visto que não há sentido trabalhar a leitura como foco principal nas primeiras séries do ensino básico e depois trabalhar as quatro habilidades em LE objetivando desenvolver a competência comunicativa nas últimas séries do ensino. Concordamos com Miranda (2005) de que essa proposta seria mais coerente “se fosse inversa”, visto que a leitura se apresenta com mais necessidade nas séries finais do ensino básico, quando os alunos estão em fase de preparação para o vestibular e terão de ler textos em seus estudos posteriores na faculdade.

Mesmo com leis e decretos, conforme nos revela Almeida Filho (2003), o ensino de inglês (LE) no ensino formal tem produzido resultados menores do que aqueles esperados e previstos pela legislação em vigor, enquanto que as escolas de cursos livres apresentam melhor nível de ensino.

2 FORMAÇÃO DOCENTE, CONTEXTO E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA: O PLANEJAMENTO DE CURSO (PC)

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, discutiremos as questões sobre a formação do professor de LE, o contexto e os desafios que envolvem esse profissional em formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (DCNL) e apresentaremos o Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, base teórica proposta por Almeida Filho (2005b). A partir desse modelo, situaremos as competências necessárias para a formação do professor. Em seguida, discutiremos o lugar e a função relevante do planejamento de curso como espaço para desenvolver a consciência reflexiva do futuro docente de línguas.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE DE LE: CONTEXTO E REFORMAS

A formação do futuro professor de LE deve estar fundamentada em uma concepção baseada nos objetivos de que “ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de construir sentidos, é formar subjetividades, independentemente do grau de proficiência atingido” (BRASIL, 2006, p. 31). Queremos demonstrar, com as linhas que seguem, que o contexto que envolve a formação do profissional docente de línguas no Brasil é pleno de complexidade e desafios. O processo formativo do professor nesse campo é norteado por forças sociopolíticas, econômicas e culturais, por isso se faz necessário buscar um referencial teórico para fundamentar a nossa breve reflexão sobre um tema tão amplo e complexo, ainda carente de estudos.

2.2 O CONTEXTO INTERNACIONAL

As transformações da contemporaneidade requerem um docente de LE reflexivo, preparado, pleno de habilidades e competências, não apenas da língua-alvo, para atuar com eficiência na formação de homens dotados de linguagem para este milênio. Esse novo contexto pede uma prática pedagógica crítico-reflexiva, desvinculada das abordagens de ensino-aprendizagem da língua pela língua, do ensino baseado em conceitos de treinamentos, receituário de técnicas e de métodos descontextualizados das realidades das salas de aulas. Essas práticas já não condizem mais com os novos tempos na educação, na ciência e na tecnologia.

A partir dos anos 90, surgiram documentos oficiais e acordos que objetivam o melhoramento da educação. No âmbito internacional, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, em abril de 2001, com a participação de 164 países, entre os quais o Brasil fez parte, foram colocadas em pauta as proposições curriculares. Todas as nações envolvidas se comprometeram em desenvolver meios para a melhoria da qualidade da educação, implementando ações que visassem à reforma dos currículos para a formação e a qualificação de docentes pré e em serviço (DELORS, 1999).

Esse mesmo compromisso compõe o Relatório da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, que data de 1997, anterior ao fórum. Conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado para a UNESCO,

A interdependência planetária e a globalização são os fenômenos mais importantes do nosso tempo. Já estão em marcha e caracterizarão fortemente o século XXI. Exigem, desde já, uma reflexão conjunta — que ultrapasse em muito os campos da educação e da cultura — sobre o papel e as estruturas das organizações internacionais (DELORS, 1999, p. 50).

Nessas linhas, observamos as previsões quanto às implicações para a formação de profissionais dotados de habilidades e capazes de atuar nessa nova ordem que emerge. Surge, nesse contexto, a necessidade de repensar o modelo de formação docente que, conforme o nosso ponto de vista, deve estar assentado em projetos de políticas governamentais que permitam a atualização dos currículos para a formação de um profissional mais crítico e reflexivo sobre as questões e as mudanças dos novos tempos.

Para atingir as metas previstas em acordos, leis e diretrizes da educação, faz-se necessário implementar ações direcionadas à formação do docente, de forma que contemple as condições relativas ao conhecimento, às competências, às condições de trabalho e à motivação desse profissional. A esse respeito, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI adverte que

É preciso, antes de qualquer coisa, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas (DELORS, 1999, p. 53).

Quanto ao papel da universidade, o Relatório revela que a instituição de ensino superior (IES) deve ocupar um espaço central no sistema educativo, pois, como acontece em vários países, além dela, há outros estabelecimentos de ensino superior que trabalham com a formação do profissional docente. Nesse caso, cabe à universidade quatro funções essenciais:

1. Preparar para a pesquisa e para o ensino.
2. Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.
3. Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato.
4. Cooperar no plano internacional (DELORS, 1999, p. 150).

Ao pensarmos sobre a desconexão entre a teoria e a prática presente nos currículos universitários e na insuficiência do ensino de LE em nossos estabelecimentos de ensino formal, observamos que essas ações ainda estão distantes de uma realidade concreta.

Ainda quanto à formação do profissional docente, o CONSED – UNESCO sugere que o

[...] docente do séc. XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (MACHADO, 2007, p. 13).

Partindo dessas considerações, a formação do profissional docente deve estar assentada sobre a atualização dos programas universitários, visto que a formação do professor de línguas no Brasil se dá nesses estabelecimentos.

2.3 O CONTEXTO NACIONAL

Nas últimas décadas, no âmbito nacional, têm surgido documentos oficiais que visam a estabelecer novas diretrizes para nortear tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a formação do professor de línguas, como a LDB (Lei nº 9394/96), que objetiva regulamentar e fazer cumprir o atendimento das necessidades e do funcionamento do ensino em seus diferentes níveis e modalidades; os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental de 1998 e do ensino médio de 1999, os PCN+ de 2002, as Diretrizes Curriculares de 2001, que apontam sugestões para a tomada de decisões do professor; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras em 2001, que estabelecem a formação do docente de LE.

Apesar de quase duas décadas após os acordos do Fórum Mundial de Educação de Dakar e do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e do surgimento de leis, diretrizes e decretos, o ensino brasileiro, notadamente, da LE não tem atingido resultados positivos, conforme as pesquisas revisadas neste trabalho.

A formação de professores no Brasil vem sendo cada vez mais pesquisada. As investigações sobre o processo ensino-aprendizagem de LE, mais especificamente, em relação ao ensino da leitura, têm demonstrado que os problemas nesse campo estão intimamente ligados à formação dos docentes (EMIDIO, 2007). Esta pesquisadora menciona alguns trabalhos desenvolvidos por estudiosos da LA¹⁰ que demonstram consenso a esse respeito. Acrescentamos as pesquisas de Wallace (1991), Bassso (2001), Barcelos (2004), Medrado (2006), pois são trabalhos voltados para os problemas relacionados às questões que envolvem o professor e seu fazer no contexto de sua atuação com a linguagem.

Esses são apenas alguns exemplos de pesquisas que julgamos significantes e que revelam a inquietação quanto à necessidade de mudanças no processo formativo do profissional de línguas. Esses trabalhos também revelam

¹⁰ Almeida Filho (2005a, 2005c, 1997b), Moita Lopes (1996), Leffa (1999), Vieira-Abrahão (2000), Celani (2003), Paiva (2003).

mudança do enfoque das investigações que anteriormente se centravam no processo de aprendizagem e tinham o aluno como ponto central. Nas últimas duas décadas, essas pesquisas têm se direcionado para o campo do ensino e o professor passou a ser o foco das análises (EMDIO, 2007). Esse dado revela a inquietação dos pesquisadores com a formação do docente de línguas.

Vieira-Abrahão (1996), abordando as questões da formação pré-serviço e em serviço e a deficiência dos cursos de formação de professores, aponta a necessidade de mais pesquisas no processo formador do profissional docente de línguas, pois isso possibilitaria mais reflexões e melhoraria sua atuação:

Pesquisas semelhantes (formação pré-serviço e em serviço) devem ser desenvolvidas em outros contextos universitários, para que possamos melhor mapear como os professores de línguas estrangeiras vêm sendo formados e para que tenhamos cada vez mais subsídios para o trabalho de formação pré-serviço e em serviço (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, p. 315).

Basso (2001) também ressalta a importância de mais pesquisas nos cursos de Letras enquanto ações para mudanças e transformações. Seguindo esses pressupostos, nossa investigação se dá acerca das concepções de graduandos do último período do curso de Letras de uma universidade particular e como elas podem influenciar a futura prática de ensino de LE, mais especificamente, a compreensão leitora.

Pressupomos que os problemas mais frequentes advindos da formação do professor estão relacionados à sua competência teórica ao planejar e colocar em prática a sua tomada de decisão. O artigo de Paiva (s/d) aborda narrativas de professores e nos traz considerações relevantes ao questionar as competências e os conteúdos que fazem parte dos programas do ensino básico. Ao discordar dos PCNLE, que apontam a leitura como foco prioritário, Paiva (s/d, s/p.) menciona que “[...] mas nem isso, na prática, se concretiza”. Relata ainda que, em seu trabalho com narrativas de alunos e professores, foram evidenciados conteúdos repetitivos e descontextualizados, pautados no uso da gramática e da tradução com ausência dos trabalhos envolvendo as habilidades orais, de escrita, leitura e produção de textos.

No artigo, Paiva (s/d) traz as considerações de Celani (2003), que corrobora com a pesquisadora ao se referir aos professores de LE (inglês) como se

estivessem expostos ao abandono tanto na formação inicial quanto em serviço em diversas regiões brasileiras:

Mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola fundamental, garantido agora pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação parece não ter melhorado, visto que as causas têm de ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores de línguas na Universidade. Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa. O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender outra língua? (CELANI, 2003, p. 20)

Concordamos com Celani ao mencionar a necessidade de se buscarmos na formação inicial do professor, no espaço universitário, as causas da problemática do ensino da LE. A nosso ver, a ausência de um currículo de formação que considere a pesquisa associada a uma prática reflexiva de ensino do licenciando não permite um ensino mais eficaz. A atividade investigadora deveria ser trabalhada pelo professor formador para desenvolver a reflexão do formando sobre o seu fazer didático-pedagógico, para teorizar sobre a sua própria prática e para tomar decisão por meio de pesquisas em seu próprio contexto de atuação. Esse trabalho não deveria constar apenas no nível da pós-graduação. Entendemos que a pesquisa atrelada à prática de ensino na formação inicial configura-se como uma estratégia eficiente para acompanhar o processo formativo do futuro professor.

Em outro trabalho com narrativas de professores de LE, Paiva (2005) detectou, em um manifesto repetitivo por parte dos professores narradores, a busca de fluência na língua que ensinam, pois, ao longo de sua trajetória estudantil, ficou evidenciado que eles se submeteram a um ensino-aprendizagem de língua baseado em métodos focados na gramática e em atividades que não promoviam o desenvolvimento e a produção de sentido. As narrativas desses professores revelam, ainda, que eles percebem a língua que aprenderam como se fosse uma língua morta, que não se comunica¹¹.

Paiva (2005), ao analisar a inadequação dos conhecimentos adquiridos do professor de línguas no contexto em que ensina, apresenta-nos uma interpretação

¹¹ O texto de Paiva faz menção a um tipo de ensino de língua que não permite a comunicação, daí, a expressão *língua morta*.

das condições de um profissional docente formado através de um currículo deficiente:

Se, por um lado, podemos culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não podemos deixar de ver ambos como vítimas das relações de poder. O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência (PAIVA, 2005, p. 150-151).

As colocações desvelam uma realidade ainda plena de fatores intervenientes ainda não vencidos pelos esforços de governantes, pesquisadores da LA e de outras áreas na busca de um ensino mais eficaz da LE nos contextos escolares. Partindo dos argumentos da pesquisadora, podemos dizer que o descompasso entre a teoria e a prática na formação do docente tem produzido um vazio na competência de ensinar desse profissional, não cedendo espaço para uma atuação mais crítica e reflexiva, para que possa fazer do seu espaço de ensino o campo para teorizar sobre a sua *práxis*.

Em nossa opinião, a formação do docente de LE deve ser trabalhada e sustentada por abordagens que permitam o desenvolvimento do conhecimento teórico-crítico para que o professor possa operar de forma autônoma, libertando-se da necessidade de uso das técnicas e das fórmulas prontas que, na maioria das vezes, não se enquadram nos objetivos de sua aula. Sendo mais teórico, ele poderá perceber a (in)adequação da transposição desses procedimentos para as situações de aprendizagem no seu contexto de ensino. Poderá ainda desenvolver o entendimento de como conhecer as necessidades do aprendiz para, em seguida, planejar e construir a sua própria metodologia de acordo com os propósitos que envolvem o professor, os objetivos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas na sala de aula, o conteúdo a ser ensinado e o aluno.

Para reverter esse quadro, faz-se necessário que os currículos universitários para a formação do futuro professor de línguas lhe possibilitem a visão de que reproduzir modelos de ensino já existentes é retomar aos velhos padrões que podem promover conceitos equivocados na adequação ao seu contexto de ensino.

Na tentativa de fundamentar ainda mais as nossas afirmações sobre a formação do profissional docente da LE, buscamos, no trabalho de Abreu Lima (2006), os resultados de várias pesquisas no quadro da formação pré-serviço (graduação) e em serviço (formação continuada) de professores nas últimas décadas do século passado e no primeiro decênio deste século. Essa pesquisadora chama atenção para o seguinte quadro do processo formativo do docente em nosso país:

- O processo de formação se configura muito mais com caráter de treinamento, sem espaço para reflexão e reavaliação de crenças e desenvolvimento de competências;
- Os PPS (o termo PPS no trabalho de Abreu Lima quer dizer professor em pré-serviço) demonstram não ter consciência de como falam e atuam em situações práticas e de como são como sujeitos sociais;
- A crença no modelo tradicional, em que o professor é transmissor de conhecimentos, ainda se perpetua nos cursos de formação, seja como instrução ou como prática, estimulando a reprodução inquestionável desse modelo;
- As biografias pessoais e histórias de ensinar e aprender (a competência implícita) dos PPS são desconsideradas;
- Não há oportunidade de maior exercício de reflexão sobre o que se faz e o 'como' se faz o que se faz;
- A abordagem de formação tem grande influência na prática do professor associada aos aspectos contextuais da sala de aula;
- Os PPS não conseguem desenvolver suas competências linguístico-comunicativas de forma satisfatória a ponto de torná-los seguros da utilização da língua-alvo em sala de aula no papel de professores;
- Há desconexão entre as disciplinas ditas de conteúdo (língua) e as de prática (estágio) e não havendo relação de umas com as outras, afasta-se o caráter interdisciplinar que elas poderiam ter. (ABREU LIMA, 2006, p. 93)

Ainda conforme a autora, as competências implícita, aplicada, teórica, profissional e linguístico-comunicativa dos professores pré-serviço não são trabalhadas. A abordagem reflexiva não tem feito parte do processo formativo e o que tem predominado na prática é a repetição das ações de professores que fizeram parte da trajetória estudantil dos aprendizes da docência (ABREU LIMA, 2006).

Nossas discussões, até aqui, nos trazem à conclusão de que os problemas ligados aos trabalhos com a LE estão relacionados à formação do professor através de currículos inadequados, ultrapassados e baseados em abordagens que não mais condizem com a realidade do novo milênio.

Objetivando estabelecer comparações elucidativas entre as sugestões para a formação do professor de LE nos cursos de Letras com a realidade dos agentes participantes desta pesquisa, continuaremos essa discussão na seção seguinte a partir dos enfoques das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (BRASIL, 2001) sobre o perfil do professor a ser formado.

2.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras e o perfil do futuro professor de línguas

Nesta seção, discutiremos as Diretrizes Nacionais para o Curso de Letras (doravante DCNL), que norteiam a formação do professor de línguas no Brasil. Ao revisar esse documento, focaremos o perfil do graduando, as competências e as habilidades relacionadas ao fazer didático-pedagógico e as sugestões para o processo formativo do futuro professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, fundamentada pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, publicado no Diário Oficial da União, de 9 de julho de 2001, e retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001. As DCNL (BRASIL, 2001, p. 29-31), ao fazer menção aos cursos de graduação em Letras, estabelecem que eles devem ter estruturas flexíveis que:

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- Deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O Parecer nº 492 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Superior de Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 9 de julho de 2001, menciona as competências e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da graduação,

esboça o perfil dos formandos e aponta os conteúdos que devem fazer parte da grade curricular, a estrutura dos cursos e o processo de avaliação.

As Diretrizes Curriculares expõem que o processo formativo não se esgota no final do curso e define o perfil do profissional a ser formado pelos cursos de Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001, p. 30)

Dando sequência aos aspectos relacionados ao perfil do licenciando em Letras, as Diretrizes definem a capacidade dele de refletir sobre a sua própria formação e sobre o objeto do estudo e temas afins:

Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

A nosso ver, para alcançar o perfil de uma formação teórico-crítica do professor em pré-serviço de LE, como sugere o documento oficial, é necessário, também, o desenvolvimento de um perfil do professor formador. O processo formativo do futuro profissional docente deve ser conduzido por formadores atualizados quanto aos conhecimentos de teorias crítico-reflexivas para formarem agentes para a docência capazes de refletir sobre o seu papel profissional em tempos de constantes mudanças.

No que se refere às competências e às habilidades do formando, o documento afirma que

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela (BRASIL, 2001, p. 30).

As Diretrizes determinam que os cursos de licenciatura em Letras desenvolvam a “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 30), de forma que o curso seja um espaço

para a formação de profissionais que tenham domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades (BRASIL, 2001). As DCNL expõem as seguintes competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos formandos:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 29- 30).

As DCNL estabelecem os conteúdos caracterizadores básicos relacionados à área dos estudos linguísticos e literários, incluindo práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos IES. E, no caso da licenciatura em Letras, “[...] deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam [...]” (BRASIL, 2001, p. 31).

Os estabelecimentos de ensino superior são responsáveis pela formação básica dos professores de LE. Pesquisas recentes têm mostrado resultados negativos dos cursos de Letras em relação à formação profissional devido ao caráter tradicionalista ainda presente nos programas desta licenciatura em relação ao desenvolvimento das competências para o processo formativo do futuro professor. Paiva (2004, p. 193) informa que

[...] a situação da formação do professor em nossa área é muito precária, apesar do empenho das Instituições de Ensino Superior em melhorar as instalações e ampliar a contratação de docentes mais qualificados. Os projetos pedagógicos são ainda muito tradicionais e a maioria apresenta ementas e bibliografias defasadas.

Em sua pesquisa, essa estudiosa analisa a evolução dos cursos de Letras, avalia o currículo e as bases para a formação do aluno-professor. Com o surgimento

das DCNL, segundo Paiva (2004, p. 194), houve avanços, mas ainda são incipientes, visto que algumas bases carecem de revisão:

- A organização didático-pedagógica.
- A composição dos currículos que ainda se mantêm tradicionais compostos por disciplinas que não traduzem os avanços do contexto em que nos inseridos.
- Os objetivos e o perfil do profissional a ser formado não são coerentes.
- A bibliografia básica não apresenta conformidade no que se refere à conexão da teoria com a prática.
- Os aspectos metodológicos mantêm o futuro professor na centralidade enquanto transmissor do conhecimento.
- Os projetos de estágio ainda seguem modelos tradicionais de observação e regência desprovido da abordagem de ação-reflexão-ação.
- Ausência de tecnologias de informação e comunicação.
- Desarticulação com projetos de educação continuada.
- Ausência de orientação e acompanhamento sistemáticos.

Diante do exposto, podemos dizer que o perfil do professor formado nos cursos de Letras não condiz com as exigências do atual contexto. Com base na Lei de Diretrizes e Bases, Paiva (2004, p. 5) enumera algumas competências mínimas que devem fazer parte do processo formativo do futuro profissional de línguas:

- Domínio dos conteúdos básicos referentes ao ensino fundamental e médio;
- Domínio de métodos e técnicas pedagógicas;
- Capacidade de resolver problemas;
- Habilidade para tomar decisões;
- Trabalhar em equipe;
- Comunicar dentro contexto que envolve a multidisciplinaridade que envolve a formação em Letras.

Pesquisas anteriores já apontavam questões relativas à formação teórica do professor de LE baseada em um processo formativo dogmático, tendo como foco o treinamento de “[...] técnicas típicas e métodos específicos de ensino, sem que lhes sejam dado conhecimento de natureza técnica sobre a linguagem em uso na sala de aula incluindo os processos de ensinar e aprender língua e fora dela” (MOITA LOPES, 1996, p. 180). Esse processo não visa a uma formação teórico-crítica de forma reflexiva e autônoma do profissional docente, pois, nessas circunstâncias, o professor não está exposto a situações que lhe permitam refletir sobre a sua prática de forma crítica.

Em oposição a uma formação dogmática, o processo formativo do professor de línguas deveria estar voltado para uma formação crítico-teórica. Moita Lopes (1996, p. 181) aponta esses direcionamentos:

A formação teórica-crítica do professor de língua, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Sturm (2007) afirma que, apesar de se ter passado mais de uma década da publicação dessas considerações de Moita Lopes, é perceptível no cenário da educação brasileira que ainda falta muito a ser feito e aperfeiçoado nos cursos de Letras. A formação do profissional docente de línguas “ainda deixa muito a desejar, [pois ainda] os alunos [são] expostos a um modelo de ensino estático que não tende acompanhar a evolução dos avanços da ciência e da tecnologia” (STURM, 2007, p. 33).

A ausência de abordagens que possibilitem o desenvolvimento teórico crítico do futuro professor de línguas nas universidades tem sustentado um ciclo vicioso em uma formação deficiente de profissionais para o ensino de línguas no contexto brasileiro. Quando eles se formam, atuam nos estabelecimentos de ensino público e/ou particular para formar um contingente de alunos para prosseguir seus estudos nos cursos de licenciatura. E assim, por sua vez, estes também se formarão e atuarão no ensino carregando as mesmas concepções dos seus antecessores.

Almeida Filho (1992, p. 78) afirma que o “ciclo vicioso que se autoabastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade” tem feito da formação do professor um processo repetitivo e que necessita “ser substituído por um ciclo virtuoso novo”.

O autor sugere a necessidade de estabelecer ações com o objetivo de promover a qualidade da formação pré-serviço do profissional de línguas e permitir que essas ações reflitam sobre os professores em serviço de forma que possam mobilizar-se para superar o ciclo virtuoso.

O ciclo apontado por Almeida Filho tem sido observado também em pesquisas mais recentes sobre a formação de professores, como o trabalho de Walker (apud BARGA BONFIM, 2008). Através de uma avaliação escrita, envolvendo 125 professores de inglês do ensino médio no Estado do Tocantins, a pesquisadora constatou que 96 professores eram formados em Letras, 10 formados em outros cursos superiores como Pedagogia e Administração e 10 estavam

cursando Letras. O estudo realizado pela demonstrou conhecimentos insuficientes em relação à competência linguístico-comunicativa dos profissionais. Nas palavras da pesquisadora, o resultado da sua investigação parece confirmar o ciclo vicioso:

O mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de letras sem nenhum domínio da língua inglesa. Por sua vez, muitas universidades e instituições de ensino superior não conseguem suprir tais deficiências, formando, desse modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura (WALKER apud BARGA BONFIM, 2008, p. 42).

Diante do exposto, podemos inferir que ainda falta um longo caminho para que o processo formativo do professor de línguas nas universidades atinja o perfil estabelecido pelas DCNL (BRASIL, 2001). A nosso ver, a reversão desse quadro depende de mudanças significativas na postura do professor formador para a construção de currículos mais atualizados pautados por uma abordagem crítico-reflexiva para a criação de um perfil do profissional docente de LE.

Vimos até aqui que a formação do profissional docente é um campo de complexidades, e o ensino-aprendizagem da LE depende de professores competentes dotados de conhecimentos teórico-críticos sobre a língua(gem) e sobre a sua própria abordagem de ensino para atingir resultados positivos. Discutiremos essas questões na seção que se segue.

2.3.2 Uma proposta de formação através dos conceitos da operação global de ensino de línguas e de competências para ensinar a L-alvo

Nesta seção, analisaremos os principais fatores que envolvem as dimensões que compõem todo o trabalho do professor de língua estrangeira e apresentaremos o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposto por Almeida Filho (2005b, 2006a), uma das bases teóricas da nossa investigação no que tange ao estudo das concepções dos agentes participantes desta pesquisa. E, a partir desse modelo, situaremos cada dimensão e sua relevância no trabalho docente. Também examinaremos o modelo de competências de ensinar do professor de línguas de Almeida Filho.

A Operação Global do Ensino de línguas, proposta por Almeida Filho (2005b, 2006a), trata de um modelo teórico que elucida com bastante objetividade

as dimensões do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Esse construto objetiva análise, elaboração e construção de aportes teóricos e metodológicos e busca soluções mais efetivas nas ações, em *locus*, dos eventos tanto de ensino-aprendizagem quanto da formação do profissional docente. A abordagem apresenta propostas para uma reflexão a partir da sua prática que julgamos relevante para uma era de constantes transformações políticas, econômicas e educacionais.

A OGEL propõe a análise do processo de ensino de uma língua-alvo a partir de uma dada abordagem de ensinar, segue uma ordem horizontal e hierárquica e pode dialogar com estudos a partir das teorias da LA e outras áreas afins. É o que propomos fazer com a dimensão referente ao planejamento mais adiante neste trabalho. Esse construto considera as fases concretas e abstratas do complexo processo que envolve o ensino-aprendizagem de uma língua com os seus agentes: professor, alunos e terceiros envolvidos nesse processo, bem como as suas relações e inter-relações.

Almeida Filho (1997a, p.18) concebe a abordagem como “[...] uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida”. O autor acrescenta que “o objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua”. Dessa forma, todo professor age guiado por um tipo de abordagem que determinará sua tomada de decisão e os seus procedimentos ao colocá-la em prática.

Prosseguindo ainda sobre essas considerações, Almeida Filho (1999, p. 12) chama atenção para a abordagem de ensinar imprimida em um processo de ensino manifestado a partir de três de seus componentes constitutivos: “as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua”. Esses conceitos podem influenciar a prática do professor de LE.

Esse é o ponto central da discussão da OGEL. Partindo dele, Almeida Filho (2005a) chama atenção para o conceito de **abordagem de ensinar** que se compõem do conjunto de disposições de que o professor tem para orientar todas as ações de operação global de ensinar uma língua estrangeira a partir de quatro dimensões:

1. Planejamento das unidades de um curso;
2. Produção de materiais didáticos ou a seleção dos mesmos;
3. Experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas; com os alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula;

4. Avaliação do rendimento dos alunos (como também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externo do trabalho do professor (ALMEIDA FILHO, 2005b, p. 13)

O pesquisador ainda define um conceito macro de abordagem:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza na linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 2005b, p. 13).

Para Almeida Filho (2005b), todo professor de línguas, com seus devidos ajustes, constrói a sua tarefa de ensinar assentada nessas quatro dimensões ou fases. O que faz um professor ensinar como ensina é a sua abordagem que “[...] varia entre os polos: explícitos/conhecidos e implícitos/desconhecidos” (ALMEIDA FILHO, 2005b, p. 18).

A figura 1 configura-se como um mapeamento que permite visualizar todas as dimensões que envolvem o complexo processo de ensinar/aprender de uma L-alvo, com todas as suas fases e elementos internos e externos, bem como os fatores pró-ativos e retroativos de cada fase.

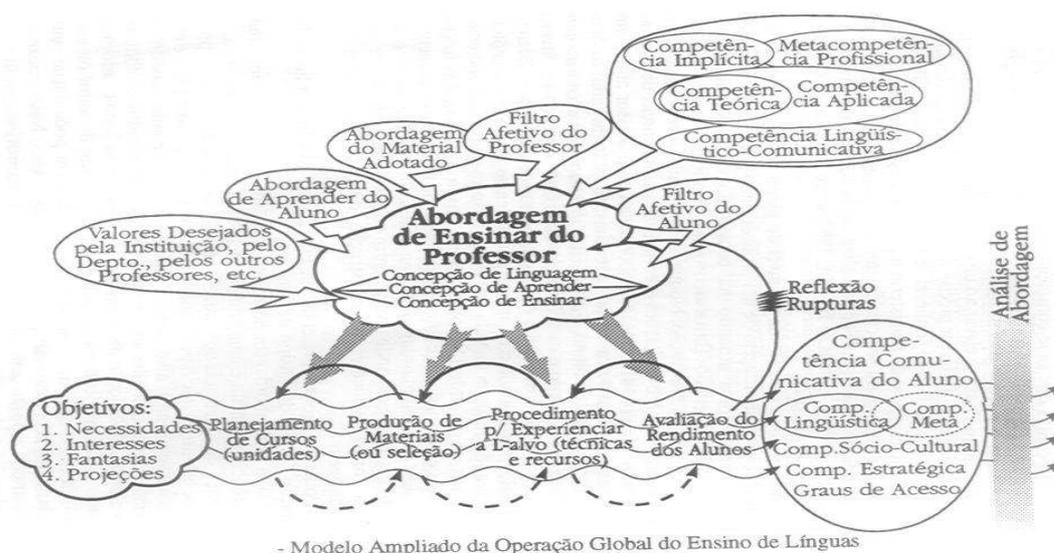


Figura 1 – Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas

Fonte: Almeida Filho (2005b, p. 22)

Essa representação esquemática desvela a abordagem como o ponto norteador do modelo OGEL e descreve toda a operação de ensinar a L-alvo sob a sua influência. Assim, ela se configura como a força potencial que sintetiza os conceitos de linguagem, da cultura de ensinar e aprender uma nova língua. E, ao mesmo tempo, é a força que orienta a práxis do ato de ensinar junto aos aprendizes.

A dinâmica teórica desse modelo aborda as fases concretas e abstratas do processo de ensino-aprendizagem de línguas, enfatizando a cultura de ensinar do professor, a cultura de aprender do aluno e de terceiros, assim como as suas relações e inter-relações. Nas fases abordadas pelo pesquisador, é possível visualizar duas partes distintas e interdependentes que envolvem os procedimentos de ensinar/aprender uma L-alvo: a) uma concreta, materializada no planejamento e na produção de material, técnicas, recursos e avaliação de responsabilidade do professor, foco da nossa investigação; b) outra abstrata, marcada pelas concepções, crenças, intuições, talento, individualidade, estilo pessoal, personalidade dos professores e outras (ALMEIDA FILHO, 1997a). Essa interdependência é observada na materialização destas partes: a primeira requer uma identidade, uma personalidade teórica; e a segunda, um objeto de exploração para se materializar.

Essas fases materializadoras das ações de ensinar-aprender línguas são norteadas por uma dada abordagem que se realiza conforme as concepções de língua(gem) e LE; ensinar e aprender língua de acordo com cada professor. Nesse sentido, conceitos, crenças, cultura, abordagem de ensinar e aprender assumem o caráter de forças operantes na OGEL, assim, podem influenciar, de maneira positiva ou negativa, toda a operação do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, como nos revela Barcelos (2004).

A figura 1 revela também o caráter abstrato da abordagem. Conforme o seu autor, as quatro fases são perceptíveis apenas na realização e/ou na materialização da prática do professor. Elas se revelam apenas “nas ações dos professores, nos fragmentos de aula e das suas extensões (método) ou nas decisões tomadas nas várias outras dimensões de trabalho da Operação Global” (ALMEIDA FILHO, 1997a, p. 22). Em nossa pesquisa, atentamos por compreendê-las através da análise do planejamento de curso, primeira dimensão da OGEL.

A representação gráfica revela ainda, simbolicamente, os aspectos exteriores do ponto central da gravura que é a abordagem explícita das competências, que compõem as abordagens de ensinar do professor, as suas concepções de linguagem de aprender e ensinar. Essa abordagem define as ações do professor quando ele constrói o planejamento das unidades do curso, quando seleciona e elabora o seu material didático, quando usa os métodos e as técnicas, permitindo-lhe vivenciar as experiências relacionadas com a língua a ser ensinada aos alunos tanto dentro como fora da sala de aula e quando estabelece o processo avaliativo de toda a operação global de ensino da L-alvo.

Assim como ficou demonstrado na figura 1, as ações de cada fase que compõe a OGEL, o professor executa a sua atividade orientada por um tipo de abordagem (de ensinar) baseada na sua competência que, para Almeida Filho (2006a, p. 11), são “[...] as capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor”. Dessa forma, a abordagem de ensinar de um professor é a sua base de saberes (crenças, pressupostos, convicções, conjecturas etc.) e é, por intermédio dela, que as competências são colocadas em prática na atuação profissional.

Assim, os conceitos de abordagem e de competências expostas por Almeida Filho são essenciais para entender o desempenho do trabalho da prática docente. Conforme o autor, há cinco competências que podem ser percebidas em um professor de línguas ao ensinar:

1. Competência teórica, aquela que vem da leitura dos autores e de seus estudos.
2. Competência linguística comunicativa, que permite o uso da língua alvo.
3. Competência implícita é constituída de crenças, experiências e intuições e experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem enquanto aluno e/ou professor. Esta é competência é mais básica do professor.
4. Competência aplicada, chamada de subcompetência teórica permite ao professor justificar teoricamente a maneira pela qual ensina como ensina e por que obtém determinados resultados.
5. Competência profissional que é o potencial e importância da sua função de professor de línguas, de modo que conheça seu papel diante da sociedade. Desta forma, é preciso que o profissional esteja sempre engajado “em movimentos e atividades de atualização de forma permanente” (ALMEIDA FILHO, 2005b, p. 21).

O lugar dessas competências no processo de ensino-aprendizagem de línguas pode ser visualizado no contexto da figura 2, que servirá de ponto de partida para a discussão das bases teóricas que seguem. A representação explicita objetivamente a seta horizontal que atravessa o eixo central, que parte das abordagens representativas das competências do professor em atuação na Operação Global de Ensino de Línguas. Essa seta demonstra que a realização das quatro dimensões que compõem o modelo OGEL só é possível através do desenvolvimento das competências de ensinar do profissional docente.

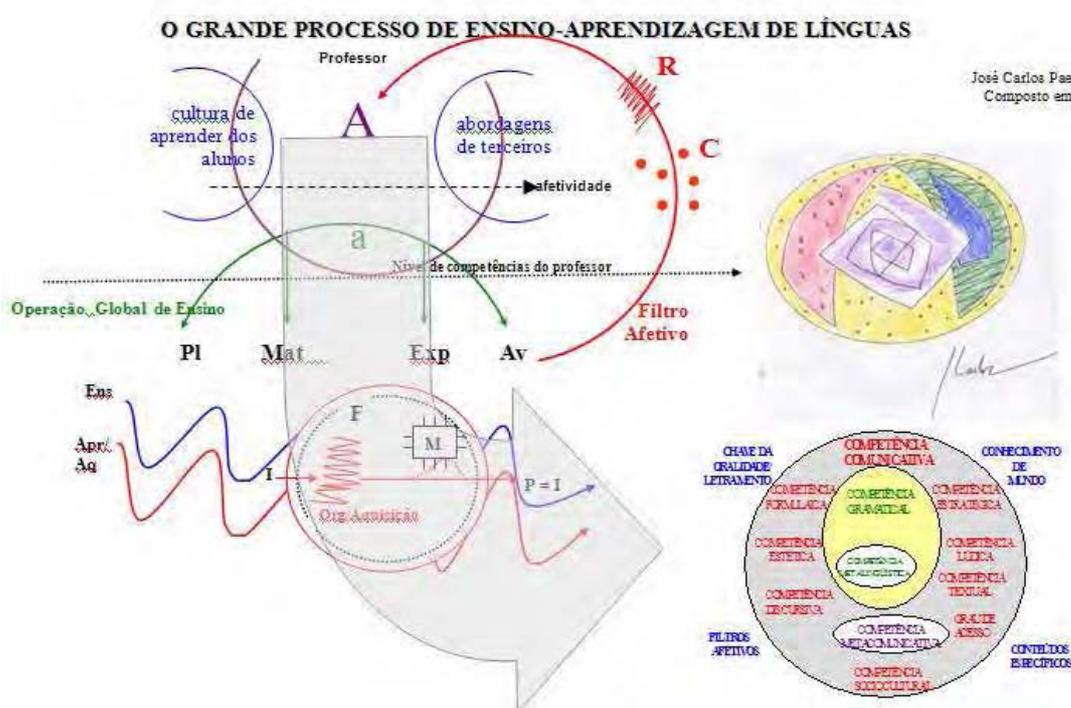


Figura 2 – O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas

Fonte: Almeida Filho (2008)

Nas palavras de Almeida Filho (1997a, 2003), o desenvolvimento das competências dos professores de línguas advém das suas concepções de linguagem e do processo ensino-aprendizagem de LE, as quais são matérias-primas dessas competências. Segundo o linguista aplicado, “a competência mais básica do professor de línguas é a competência implícita, constituída de intuições, crenças e experiências” vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas do professor atuante (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 20). Inferimos que essa

competência, por si só, não garante um trabalho docente eficaz, pois um ensino pautado em uma abordagem de ensinar baseada em intuições, crenças e reprodução de modelos poderá minimizar as chances de o aprendiz atingir o desenvolvimento de competências e habilidades na L-alvo.

Prosseguindo, conforme o pesquisador, é necessário que o futuro professor desenvolva uma competência linguístico-comunicativa, que lhe permita conhecer o funcionamento estrutural e social da língua-alvo, podendo comunicar e operar a sua prática na língua que ensina. Mas ela deve estar aliada à competência profissional que equivale a uma busca contínua pelo crescimento pessoal e pela conscientização do seu papel nesse complexo processo de ensinar/aprender uma L-alvo.

Em face dos desafios dos contextos de ensino-aprendizagem nas salas de aula de LE, o futuro profissional da docência dessa área de formação deve desenvolver, também, competência teórica, que são os conhecimentos formalizados, aprendidos e (re)construídos na forma de pressupostos e princípios estabilizados (ALMEIDA FILHO, 2003).

Nessa perspectiva, ele poderá construir a sua autonomia através de uma prática pedagógica mais eficaz e fazer uso de uma abordagem de ensinar dotada de bases teóricas que lhe permitam atuar com mais segurança no enfrentamento da complexidade. Tendo essa base, o professor poderá aprimorar a sua “competência aplicada, ou subcompetência teórica”, que, segundo Almeida Filho (2005b, p. 21), permite que o professor possa “[...] explicar com plausibilidade sua ação em sala de aula”, aliada à sua competência teórica.

Também é importante que o futuro professor objetive o desenvolvimento de uma competência para que possa operar com mais desempenho sobre as demais: a competência profissional, que pode ser entendida como o exercício de todas as outras competências. Essa ação permite que o professor adquira uma postura em seu fazer didático pedagógico que lhe autoriza uma prática que continue “servindo para se ver ensinando e abrindo espaço para as hipóteses que levanta na reflexão continuada” (ALMEIDA FILHO, 2006b, p. 12).

Além do desenvolvimento das competências do professor, a sua abordagem não pode ser reconhecida como a única força no processo de construção do ensino-aprendizagem, visto que, além dos filtros afetivos do professor e do aluno que articulam a motivação, os bloqueios, as ansiedades, as pressões dos grupos, o

cansaço físico e as oscilações eventuais no contexto de ensino de uma L-alvo, a abordagem do professor ainda tem de relacionar-se com outras forças potenciais, como: a abordagem de aprender do aluno, a abordagem subjacente ao material didático adotado e os valores da instituição, o diretor, professores, coordenadores (ALMEIDA FILHO, 2005b).

O modelo de competência de Almeida Filho converge para o mesmo apresentado por Vieira-Abrahão (apud STURM, 2007, p. 32), que determina também cinco competências como qualidades para um profissional docente bem formado:

1. Ter competência comunicativa na língua alvo;
2. Ter consciência teórica - conhecimento em LA e outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Linguística;
3. Ser consciente e crítico de sua prática pedagógica;
4. Ter consciência da necessidade do estudo continuado;
5. Ter consciência de seu papel de educador.

Cavalcanti (1999) também se posiciona em relação às competências fundamentais que devem ser desenvolvidas pelo professor: a competência linguística, a competência didático-pedagógica e a competência crítico-reflexiva.

Perrenoud (2001), ao discutir o perfil e as competências prioritárias e coerentes do atual papel dos docentes para o ensino fundamental deste milênio, considera que devem ser desenvolvidas pelos docentes dez competências:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2001 p. 1).

Essas competências podem servir de modelos de competências a serem desenvolvidas pelos professores de LE neste milênio. Em nosso ponto de vista, elas apresentam coerência com o atual contexto das necessidades que estamos vivenciando no cenário da educação brasileira.

Em consonância com essas discussões, Barcelos (2004) afirma que, no decorrer da graduação, o aluno-professor começa a tomar ciência das responsabilidades futuras para a sua atuação profissional, das competências necessárias para exercer a profissão e a capacidade para enfrentar o desafio da

sala de aula para participar do processo formador daqueles que estão envolvidos nos processos de transformação social.

Discutimos, nesta seção, dois modelos teóricos que adotamos como fontes norteadoras para a nossa pesquisa: o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas e o modelo de competências de ensinar do professor de línguas de Almeida Filho. E, a partir deles, discutimos os conceitos de abordagem, as dimensões ou fases que compõem o complexo processo de ensinar/aprender uma L-alvo e as competências que um determinado professor deve adquirir para realizar essa operação. Entre as dimensões desses modelos teóricos, consideramos o nível do planejamento, o mais relevante a ser discutido e aprofundado para as proposições desta pesquisa. No tópico a seguir, teceremos algumas considerações relacionadas a essa fase que julgamos relevante para um ensino mais eficaz da LE.

2.3.3 O planejamento do curso: relevância para um ensino reflexivo da LE

Nesta seção, discutiremos o planejamento de curso (doravante PC), a primeira dimensão da OGEL, instrumento essencial para o exercício e o desenvolvimento da reflexividade sobre a prática do profissional docente na tomada da sua decisão antes, durante e depois do processo de ensino-aprendizagem de habilidades em LE, como no caso da nossa pesquisa, a leitura em língua inglesa.

O planejamento de ensino ou de curso se insere na hierarquia da terminologia – abordagens, métodos e técnicas defendidos por Richards e Rogers (2001) –, que, da mesma forma que o planejamento, representa ser criações de diferentes contextos que trazem em si o objetivo de atender as necessidades sociais. Buscando elucidar a importância do PC para a construção de uma prática didático-pedagógica mais eficaz para o ensino da LE, teceremos, a seguir, uma breve discussão sobre os conceitos do PC, levando em consideração a sua relevância enquanto exercício de reflexão da ação do professor de línguas e a dinâmica da sua funcionalidade enquanto instrumento que guia o professor e o aluno na complexidade de uma aula de LE.

As pesquisas sobre o PC de ensino da leitura em LE de alunos-professores do último período do curso de Letras, partindo dos estudos teóricos da LA, parecem

ser escassas. Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos apenas algumas investigações sobre os PCs de professores em serviço: Brossi (2008), em sua dissertação de mestrado, investiga as crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira (inglês) a partir do planejamento de curso de uma professora em serviço da escola pública. A dissertação de mestrado de Fiidelis (2009) analisa o papel do PC em três escolas públicas do Distrito Federal, também com professores em atividades em salas de aula. O artigo de Assis (2005) é uma adaptação de sua dissertação de mestrado que também investiga o PC de professores em pleno exercício. Simione (2006) é outro trabalho sobre planejamento de LE com dez professores da rede pública de Salvador.

Alguns trabalhos de linguistas apontam a importância de entender e planejar o ensino de línguas: UR (1991), Harmer (1991), Prabhu (1992), Woods (1996), Nunan (1999), Brown (2000), Almeida Filho (1989, 1997a, 2005a, 2008), Woodward (2001), Richards e Rogers (2001) e outros. A nossa discussão sobre o PC parte desses trabalhos.

Alguns pesquisadores do processo de ensino-aprendizagem da LE situam o PC como uma ferramenta eficiente para atingir resultados positivos no ensino de línguas. Richard e Rogers (2001), ao abordarem a composição teórica de um método, mencionam o planejamento como o ponto determinante da sua organização, visto que, a partir dele, é que se definem os conteúdos, a tomada de decisões sobre os objetivos da aprendizagem, os procedimentos didáticos, os tipos de tarefas, os materiais que devem ser usados nos cursos e a avaliação desse processo. O plano é a materialização dos objetivos que se pretende alcançar na execução do método.

Nunan (2001) também considera o PC, intimamente ligado ao método, como o ponto de partida para a tomada de decisões do que se vai utilizar no processo de ensino-aprendizagem. Abordando a inadequação do método, defende a ideia de que nunca houve e nem haverá procedimentos metodológicos adequados que atendam todos os contextos. Para o autor, atualmente, a tendência se volta para a preparação de atividades conforme o suporte teórico que norteia o ensino de línguas de acordo com a realidade específica do que vai ser ensinado. Julgamos ser esse mais um dos motivos para que a aula de LE seja planejada.

Diferentemente desses pesquisadores, Almeida Filho (2005b, p. 35) esclarece a noção de método como “as reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes”. Define o método com um caráter mais restrito do que expresso pelos autores anteriores.

O planejamento ocupa o primeiro lugar das quatro dimensões da Operação Global de Ensino de Línguas, já discutidas anteriormente e que aqui retomamos as suas fases: o planejamento das unidades de um determinado curso; a produção de materiais de ensino ou levantamento e seleção deles; as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os aprendizes dentro e fora da sala de aula; e a avaliação de rendimento dos alunos. Essas são as quatro tarefas básicas para o professor que se propõe a ensinar uma dada L-alvo.

Nesta pesquisa, defendemos e situamos o PC a partir de uma visão centrada na cultura de ensinar e aprender línguas na LA: “O planejamento é um dos requisitos necessários para que uma operação formal de aprendizagem e de ensino de língua seja realizada” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 1). Além disso, é documento indispensável para a formulação do que se pretende colocar em prática.

O planejamento, enquanto requisito de uma operação de ensino, deve ser construído a partir do conhecimento da realidade e das necessidades dos aprendizes. A esse respeito Kuenzer (2001, p. 63) advoga que “Toda forma de conhecer uma realidade, para nela intervir, pressupõe uma determinada concepção desta realidade”. Nessa perspectiva, para ter conhecimento da realidade dos indivíduos inseridos em contexto de aprendizagem, faz-se necessário planejar o que se propõe ensinar.

Partindo dessa percepção, a nosso ver, a adequação do planejamento ao público aprendiz deve estar assentada em um conjunto de elementos objetivos que abarque as diferentes necessidades e contextos desse público, dos docentes, dos cursos e da instituição. Nesse contexto, o plano de curso deve ser o guia do docente.

De acordo com Miranda (2005), o conjunto das teorias que envolve a linguagem e a aprendizagem, formando a base de uma abordagem, não especifica

os direcionamentos para colocar em prática um método em ação. Por isso, faz-se necessário construir um planejamento para o desenvolvimento didático de ensino de uma LE. Dito de outro modo,

O planejamento estabelece a relação entre a abordagem e os procedimentos. Nele, são apresentados os objetivos, a escolha e organização de conteúdos, os tipos de aprendizagem e atividades de ensino, os papéis do aprendiz, do professor e do material didático. A realização desse planejamento é alcançada por meio dos procedimentos (MIRANDA, 2005, p. 29-30).

Essa definição revela o PC enquanto elemento materializador dos princípios práticos de uma abordagem, convergindo para os pressupostos de Almeida Filho (2005b) já explicitados neste referencial teórico.

Miranda (2005) explica ainda que os procedimentos englobam as técnicas, as práticas e os comportamentos esperados nos eventos de ensino de uma LE e obedecem a um dado método. É “neste nível que o método põe em prática a sua abordagem e o seu planejamento na sala de aula” (ALMEIDA FILHO, 2005a, p. 30).

Partindo dessa reflexão rumo à compreensão do ato de planejar, buscamos em Padilha (2001, p. 30) uma contribuição da área pedagógica sobre o conceito do PC. O autor o define como atividade de reflexão, ponto de partida para tomada de decisões sobre a ação, meio pelo qual se podem prever as necessidades e o raciocínio crítico ao empregar os procedimentos didáticos disponíveis, como materiais, recursos humanos e conhecimentos na busca da realização das metas, dentro dos prazos e das etapas definidos a partir das avaliações.

2.3.4 Tipos de planejamento

A escassez de pesquisas sobre a necessidade e a importância de planejar o ensino da LE, tanto no nível das instituições de ensino quanto do professor, tem feito surgir um tipo de planejamento que tem vigorado nos estabelecimentos de ensino, o **PC formulário**, discutido por Fusari (1984) e Luckesi (1992). Esse tipo de PC reflete o vazio teórico da escola sobre o ato de planejar o trabalho docente, pois o uso do PC como estratégia, para empreender as dimensões do ensino, parece ter caído na banalidade através de um ritual marcado pelo preenchimento de um formulário que deve ser feito no início do ano ou do semestre como atividade

obrigatória a ser cumprida pelo professor. A esse respeito, Luckesi (1992) afirma que, ao planejar preenchendo os espaços com objetivo, conteúdos, atividades, material didático, método de ensino, avaliação e cronograma apenas para cumprir com as atividades rotineiras e burocráticas do sistema escolar, o professor “[...] não está planejando e sim preenchendo formulário” (LUCKESI, 1992, p. 121).

Nessa condição de produção, podemos compreender o PC como um processo sem função, pois não permite transformações e desenvolvimento da reflexividade por parte do seu elaborador. Para que haja eficácia em uma prática, seriam necessárias, antes de tudo, noções da realidade que se pretende transformar.

Luckesi (1992) define o planejamento como uma ação que vai além da simples atividade de preencher formulário, visto que, para ele, é “a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. É uma ação ideologicamente comprometida que não possui caráter de neutralidade” (LUCKESI, 1992, p. 117).

Fusari (1984) nos ensina que a cultura de preencher formulários como forma de documentar o ensino do professor foi criado pela Divisão de Assistência Pedagógica, em julho de 1970, no Estado de São Paulo, influenciada pelo behaviorismo americano. A partir de treinamentos com professores, foram estabelecidos os elementos que comporiam o PC tradicional: objetivos, conteúdo, estratégias e avaliação, como forma de garantir a eficácia no processo de ensino. Esse foi o modelo de PC adotado em todos os estabelecimentos de ensino formal no Brasil.

No PC formulário, há um vazio entre a teoria e a prática, visto que o próprio sistema educativo do país exclui as possibilidades da eficácia do ensino. Esse quadro deve ser revertido, pois nos remete ao raciocínio teórico de forças intervenientes da abordagem de terceiros que podem influenciar de forma positiva e negativa o trabalho docente, bem como a elaboração do PC (ALMEIDA FILHO, 2005b).

Em nossa opinião, esse tipo de PC revela a ausência de um processo de planejamento de ensino, atualizado, com base nos conhecimentos teóricos nas

escolas. Essa prática docente tem levado ao imprevisto e prejudicado o trabalho de professores e alunos. A este respeito, Fusari (2008, p. 47) assevera que

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

Articulando as considerações dos autores, inferimos que o ato de planejar implica conhecimentos das limitações e das possibilidades e, ao mesmo tempo, está intimamente ligado a uma atitude político-social, científica e técnica. Dito isso, é preciso ter em mente que a atividade de planejamento é séria e exige comprometimento por parte do seu elaborador, visto que, ao elaborá-lo, o professor se envolverá em um ato interventivo técnico e político e não como uma mera tarefa rotineira do cotidiano do sistema escolar.

Transpondo essas bases teóricas para o ensino da LE, logo podemos inferir que planejar vai além de cumprir com deveres burocráticos do sistema educacional. É uma atividade que requer raciocínio, reflexão, autonomia, competência teórica e, principalmente, conhecimentos e objetivos sobre o ato de ensinar e aprender uma LE, levando em conta os diferentes contextos que envolvem uma operação de ensino-aprendizagem de línguas.

Ur (apud BROSSI, 2008, p. 54), ao abordar o uso e as características dos PCs, menciona que podem variar de forma significativa de acordo com o conhecimento do profissional docente, da instituição, da cultura relativa ao processo de ensino-aprendizagem de cada país.

1. **Gramatical** – Uma lista de estruturas gramaticais, relacionadas de acordo com sua dificuldade ou importância;
2. **Léxico** – Uma lista de itens lexicais, associados a outros idiomas, dividida em seções graduadas;
3. **Léxico-gramatical** – Um tipo muito comum, com ambas as estruturas apresentadas juntas ou separadamente;
4. **Situacional** – Tem como base contextos real de linguagem;
5. **Baseado em tópicos** – Semelhante ao situacional, exceto pelos tópicos que são amplamente trabalhados com grande quantidade de vocabulário;
6. **Nocional** – Noções são conceitos que a língua pode expressar. Noções gerais podem incluir ‘número’, ‘tempo’, ‘lugar’; noções específicas observam mais itens de vocabulário;
7. **Nocional-funcional** – Funções são coisas que você pode fazer com a língua como ‘identificar’, ‘negar’ ou ‘prometer’, diferente de noções que você pode expressar;

8. **Misto ou de múltiplas repartições** – Os planejamentos modernos são combinações de aspectos diferentes que se tornam mais compreensíveis e melhor auxiliam professores e alunos;
9. **Procedimental** – Este planejamento especifica as tarefas a serem feitas ao invés de só o vocabulário ou seu significado;
10. **Processual** – Este é o único planejamento que não acontece previamente: o conteúdo do curso é negociado com os alunos no início e durante o curso, é relatado retrospectivamente.

Nunan (2001) aborda as maneiras de planejar mostrando as diferentes formas de realizar o planejamento de acordo com a evolução teórica das abordagens ou das metodologias de ensino de LE, a partir de exemplos de tarefas e atividades que caracterizam os PCs. Ele destaca, em seu aparato teórico, o PC por tarefas e menciona ainda o **PC gramatical**, que está direcionado ao emprego de listas de termos gramaticais, vocabulário e aspectos fonológicos. O autor chama atenção para vigência desse modelo de PC nos dias atuais, apesar das críticas que vem recebendo desde a década de 70, devido ao seu caráter linear e a ineficácia desse tipo de ensino baseado em métodos.

Numa afirmação divergente contra o PC gramatical, que ainda perdura na elaboração atual de muitos professores, Wilkins (1976 apud FIDELIS, 2009), com a publicação do *Notional Syllabuses*, adverte que o PC composto por listas de termos gramaticais ou léxico-morfológicos deveria ser substituído pela expressão e pelo uso da LE de acordo com as funções do discurso que deveriam compor a base curricular do PC. Assim, ele propõe o PC baseado em atividades comunicacionais, em tarefas, temas e/ou tópicos.

2.3.5 A função do PC: a importância de planejar o ensino e o desenvolvimento de habilidades em LE

Richards (1998) e Bailey (1996) (apud ASSIS, 2005) denominam o PC como uma estrutura em forma de mapas que guiam o professor aonde ele quer ir juntamente com o seu aluno em uma aula. Nessa visão, o PC é o guia da ação do professor e pode contornar os imprevistos nos eventos de ensino-aprendizagem das habilidades de uma L-alvo.

Scrivener (1994) e Guimarães (1995) (apud ASSIS, 2005, p. 105) discutem sobre a funcionalidade do PC e nos chamam atenção ao elaborá-lo: “Prepare

minuciosamente, mas ensine ao aluno, não o plano”. A partir dessa colocação, podemos inferir que se faz necessário centrar as decisões a serem ensinadas nas necessidades do aluno e estabelecer adaptações e, se necessário, até mesmo descartá-las. Os autores advertem o professor que segue fielmente o plano, pois ele pode não estar ciente das realidades da sua sala de aula e ressaltam a necessidade de traçar bem os objetivos de cada aula ou tarefa. Ao tecer essas considerações sobre a função do PC em relação às metas a serem traçadas, elas se revelam relevantes para entendermos que, quanto mais claras estiverem para o docente, mais liberdade ele terá para reformular as suas ações e suas atividades de acordo com o contexto das necessidades do aluno e não sentir-se preso ao planejamento.

Guimarães (1995), por sua vez, vai além ao incentivar tanto o professor iniciante quanto em serviço na busca de uma abordagem mais reflexiva por meio da auto-observação. Para o autor, é necessário estabelecer metas para as aulas e atividades a partir de definições bem claras antes de realizar o PC durante a aula (ação). Sugere ainda buscar a participação do aluno na construção dos objetivos da aula, pois essa ação pode motivar o professor na elaboração de planos mais direcionados ao aprendiz.

De acordo com Prabhu (1992 apud BROSSI, 2008, p. 29), a aula de LE realizada no espaço estudantil é “um evento de muitos tipos diferentes: é uma unidade numa sequência curricular planejada, um caso de método de ensino em uso, uma atividade social padronizada e um encontro de personalidades humanas”. Nessa perspectiva, o evento de ensino é e deve ser planejado, desenvolvido sob observação, como um acontecimento pautado por complexidades, visto que nele estão inseridas muitas variáveis humanas e sociais.

Prabhu (1992 apud BROSSI, 2008, p. 30) destaca que “[...] uma aula é uma arena de interações humanas [...] as mais elementares e inevitáveis que ocorrem simplesmente porque seres humanos, com toda sua complexidade, entram em contato entre si”. A partir dessa reflexão, podemos inferir que a “aula” é sempre imprevisível, pautada pelo inesperado. Esse é outro motivo para que a aula seja sempre planejada para promover transformações, diferentemente de se manter preso às práticas rotineiras.

Nessas circunstâncias, o planejamento se converte em um elemento mediador entre a escolha didático-pedagógica advinda da abordagem do professor, que não pode estar alicerçado apenas em um único método. Partindo das considerações de Prabhu (1990, 1992), inferimos que o PC pode ser, também, um elemento relevante para que o professor desenvolva o seu “senso de plausibilidade” ao construir a sua própria metodologia, visto que não há o método ideal.

Defendemos que uma aula eficiente e significativa deve ser planejada a partir dos conhecimentos teóricos e, sobretudo, focada no entendimento da realidade, das necessidades dos alunos e dos objetivos do curso. Julgamos essas considerações como motivos relevantes para que a aula de LE seja sempre planejada antes, durante e depois, seguida de uma reflexão crítica e contínua.

Para que uma aula seja planejada de forma coerente e permita resultados positivos, o professor precisa ser esclarecido teoricamente. Sacristan (1998) e Villani e Pacca (1997) enfatizam a relevância do PC como atividade que caracteriza a competência profissional básica de professores e, ao mesmo tempo, a sua importância enquanto estratégia para o processo de formação inicial e continuada. Nesse sentido, o PC pode assumir um papel importante como exercícios que favorecem a comparação, a comunicação e a revisão, permitindo que o professor possa refletir e justificar a sua prática a partir de fundamentos, princípios e hipóteses referentes à sua abordagem, levando-o à reflexão. Essa base teórica sobre o PC revela que

[...] o ensino pode ser concebido como uma atividade e uma profissão de planejar, situada entre o conhecer e o atuar. [...] um baixo nível de dedicação a uma atividade previsora e reflexiva como é o planejar, significará atividade profissional pouco autônoma ou alto nível de dependência (SACRISTAN, 1998, p. 201).

O autor ressalta pontos relevantes ao reconhecer o planejamento como uma estância que está ligada aos elementos condicionantes da prática docente, como a heterogeneidade, o número de alunos das salas de aulas, o seu caráter contextual e as questões relativas ao fato de que os professores não são os únicos atores e responsáveis pela construção do planejamento. Assim, no ato de planejar a aula, o aluno deve ser considerado pelo professor não como um receptor passivo, mas como agente-autor da aprendizagem que auxilia a colocar em prática os objetivos

propostos pelo PC. Nessa perspectiva, o aprendiz tanto constrói quanto atribui sentido ao planejamento do professor.

A razão de planejar a aula de LE envolvendo a leitura de textos está ligada à complexidade do seu ensino-aprendizagem. As condições contextuais que envolvem o PC revelam que seu caráter está intimamente ligado ao processo de reformulação contínua, o que demonstra o seu aspecto flexível, permitindo (re)construções do fazer docente antes, durante e após os eventos de ensino e possibilitando um *continuum* constante de reflexão e (re)construção da prática pelo professor.

Logo, o exercício proporcionado pelo ato de planejar o ensino da LE pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre os passos a serem seguidos pelo docente no seu trabalho com a linguagem escrita. Dessa forma, esse profissional pode atingir estágios mais elevados e alcançar mais eficácia em seu fazer didático-pedagógico, tornando o encontro do texto em LE com a LM de maneira menos traumática para o aprendiz.

O trabalho com o planejamento da LE nas escolas brasileiras não acontece a partir da análise das necessidades do aluno. Faltam conhecimentos teóricos suficientes para a tomada de consciência por parte do professor de que o PC de LE deve estar voltado para os interesses do alunado. Ao iniciar a construção do PC, faz-se necessário conhecer a sua clientela e levar em consideração o seu grau de dificuldade, as proposições do que se pretende ensinar, os conhecimentos prévios dos aprendizes e o filtro afetivo deles. A esse respeito, Almeida Filho (2008, p. 1) afirma que

O planejamento propriamente dito não é a rigor o início da operação global de aprender e ensinar línguas formalmente na escola. Antes de produzir fatos descritivos da situação específica de ensino e recorrer a procedimentos de planejamento visando à definição da experiência linguística, cultural e comunicativa de um curso de língua, é preciso conhecer pelo menos os dados principais do contexto maior onde se insere a situação de ensino e explicar os pressupostos sobre língua/linguagem humana, ensinar e aprender línguas (isto é, a abordagem) com os quais o planejador vai trabalhar.

De acordo com esse raciocínio, pensamos o papel do PC nos espaços de ensino da LE com professores desprovidos dos conhecimentos teóricos e da importância do ato de planejar a aula de LE para um ensino mais eficaz. Nesses contextos, o ato de planejar não está contemplado com os conhecimentos da LA.

Essa é uma lacuna que o professor formador dos cursos de licenciatura deveria preencher juntamente com os licenciandos.

Almeida Filho (2008) aponta dois momentos para o desenvolvimento do planejamento de LE:

- o contexto e os objetivos;
- a definição das unidades.

Conforme o autor, as metas e os objetivos interligam esses dois momentos e norteiam aonde o professor quer chegar com seus alunos, partindo do interesse e da necessidade deles. Nessa concepção, o PC se constitui a partir de cada enfoque dado ao ensino da LE e pode ser determinado pela abordagem de ensinar do professor. O objetivo deve estar direcionado para as ações para atingir os interesses do aprendiz e do curso.

Fidelis (2009), ao mencionar os conceitos de planejamento enquanto reflexão, abordagem teórica, tomada de decisão, previsão de uma ação, elemento permanente e processo, afirma que a ação de planejar está direcionada para ação de antecipar a prática. Assim, planejar é o mesmo que estabelecer uma previsão, uma programação das ações e dos resultados que se pretende alcançar. Dessa forma, uma aula sem planejamento só pode ocorrer mediante o imprevisto ou na reprodução mecânica de atividades planejadas anteriormente, o que não permite a avaliação do trabalho. A pesquisadora nos apresenta três fases que um planejamento de LE deve seguir:

1. **Elaboração** – consiste em ver a ação global em que se situa, verificar a distância entre a realidade existente e a desejada, saber qual é o público-alvo e as suas necessidades, propor ações e atitudes para atingir os objetivos.
2. **Execução** – consiste em agir em conformidade com o que foi proposto e se for possível alterar, registrar essa ação e o porquê.
3. **Avaliação** - cada um dos momentos, cada uma das ações e documentos derivados são revisados (FIDELIS, 2005, p. 55).

Concordamos com a pesquisadora sobre a necessidade do planejamento para que as aulas de LE não caiam no imprevisto. Acrescentamos que a ausência do planejamento e a falta de conhecimento teórico para operacionalizar todas as suas fases têm desviado o docente da responsabilidade da elaboração do seu ensino enquanto autor da sua própria metodologia. Essa postura o converte em um mero

consumidor e reprodutor de teorias, métodos e técnicas elaboradas por pesquisadores, professores e autores de livros didáticos, o que não permite ao professor o desafio de exercitar a sua capacidade de produzir o seu próprio fazer didático-pedagógico a partir do contexto da sua sala de aula que, a nosso ver, deve ser o ponto de partida para estabelecer reflexões ao planejar os eventos de ensino que se desenvolvem nesse espaço.

Nossas considerações supracitadas encontram respaldo nos relatos de Celani (1996, p. 13) ao advertir que o professor de LE não deveria mais ser visto como “técnico, competente no uso de modelos e técnicas, mas como um conhecedor de teorias linguísticas e de aprendizagem, com proficiência na língua estrangeira, muito mais reflexivo, como uma postura transdisciplinar e envolvido em produção do conhecimento”. Outros pesquisadores também defendem essas mesmas considerações, como Kumaravadivelu (1994), Prabhu (1990), Moita Lopes (1996), Larsen-Freeman (2000).

Prabhu (1990), ao abordar a situação daqueles que se inserem no contexto de ensino-aprendizagem da LE, revela não existir o método ideal para atingir a eficácia da atividade docente. Ele defende, a partir de uma visão crítica do significado de “método”, três argumentações que devem ser consideradas pelo professor na tomada das decisões ao construir o seu PC:

1. O melhor método seria aquele que melhor se adéqua ao contexto de ensino/aprendizagem da língua e seus possíveis objetivos.
2. Todos os métodos são bons e válidos de acordo com os seus princípios e fins.
3. As avaliações acerca dos métodos denotando se são bons ou não tem sido muito equivocadas.

Baseando-se em Prabhu (1990), pensamos no PC como um processo que deve levar em conta a noção de método como um conjunto de procedimentos mediados pelas atividades desempenhadas no espaço de ensino permeado pela teoria, pela crença ou pelos conceitos que o norteiam. Acreditamos que o PC faz parte da dimensão dos métodos e, por isso, deve enquadrar-se aos seguintes fatores contextuais que permeiam o ensino-aprendizagem:

- situação social
- organização educacional
- fatores relacionados aos professores e aos alunos

- estilos variados de aprendizagem
- estratégias de comunicação
- características da personalidade dos envolvidos no processo
- processos psicológicos

Esses são os principais fatores intervenientes que podem influenciar os procedimentos de ensino de um dado professor. Concordamos com Prabhu (1990) de que melhor método é aquele que mais se adéqua ao contexto do ensino-aprendizagem da LE.

Em outro trabalho, Prabhu (1992 apud BROSSI, 2008, p. 29) nos ensina que a aula de LE é um evento que deve ser planejado, executado e observado como uma eventualidade complexa “que envolve muitas variáveis humanas e sociais, para ser avaliada apenas como uma atividade resultante de uma progressão curricular”. Assim podemos inferir que cada aula é única, mas, ao mesmo tempo, múltipla, pois, mesmo que seja planejada, ela não está isenta de imprevistos, devido às diferentes personalidades psicológicas, sociais e culturais dos agentes envolvidos nas ações desenvolvidas nos eventos de ensino.

Nesta seção, discutimos o PC como uma das principais fases do complexo processo de ensino-aprendizagem de uma L-alvo. Vimos que o ato de planejar a aula de LE é uma atividade relevante para promover a reflexão sobre a práxis do professor em formação e em serviço e é, ao mesmo tempo, uma etapa que deve ser considerada e cumprida antes de qualquer procedimento para se obterem resultados positivos ao ensinar uma língua.

2.3.6 Uma abordagem crítico-reflexiva

A reflexão crítica e democrática deve fazer parte do processo formativo do profissional docente. Como o ato reflexivo crítico da prática de ensino permite o desenvolvimento e o crescimento profissional, não deve ser considerado como uma atividade que se desenvolve tão somente como parte do currículo das disciplinas que compõem os cursos de Letras.

Esse nosso ponto de vista encontra acolhimento no aparato teórico de García (1999) quando ele analisa a formação reflexiva do docente. Segundo o autor, o professor formado com base na reflexividade desempenha o papel de ativista político e sujeito engajado com as questões do seu tempo. Assim, esse profissional, em seus fazeres, se diferencia daqueles que adquirem uma formação baseada nas abordagens tradicionais ou tecnicistas.

Os ensinamentos de Zeichner (1993) corroboram a posição teórica mencionada no parágrafo anterior ao se referir ao professor reflexivo como um agente prático do seu desenvolvimento profissional e como produtor da sua profissionalidade. Conforme o autor, o ato de refletir sobre a sua prática antes, durante e depois da ação pode levar o docente a construir a sua ação didático-pedagógica estabelecendo um diálogo entre a teoria e a sua *práxis*, evitando o distanciamento dessas dimensões em seu trabalho.

O ato de refletir sobre as concepções na explicitação da razão pela qual o professor ensina da maneira como ensina (ALMEIDA FILHO, 2004, 2005a, 2005b) faz parte de uma abordagem reflexiva no processo de formação do profissional docente (WALLACE, 1991). Nesse sentido, entendemos que, ao buscarmos compreender a abordagem de ensinar do futuro professor de LE, baseando-se apenas em suas crenças, descartamos parte da história. No processo reflexivo, devemos levar em conta o contexto, o programa da formação, o fazer didático-pedagógico como espaços urgentes de reformulação, substituição dos modelos tradicionais do processo formativo por uma abordagem crítico-reflexiva e desenvolvimento de um novo perfil para atuação profissional, de acordo com as necessidades deste milênio.

Conforme Sturm (2007), a universidade não consegue habilitar profissionais dotados de características e competências homogêneas, quando pensamos em professores de LE dotados de segurança, confiantes e plenos de autonomia demonstrando realmente estar prontos para encarar a sala de aula. Sturm (2007, p. 32) assevera que, desde o início dos anos 90, o perfil do professor de LE a serem formados já era questionado, “trazendo como pano de fundo a formação desses profissionais dentro da universidade”. Isso traz implicações para que os formadores de professores de LE revejam os seus aparatos metodológicos no sentido de alcançar o perfil do profissional em formação.

Antes mesmo de serem evidenciadas as preocupações dos pesquisadores da área da LA, Paulo Freire, na década de 70, já manifestava suas preocupações e suas posições quanto à formação de um professor reflexivo, crítico e democrático. Assim, as ideias dos pesquisadores em LA convergem diversas vezes com o discurso de Freire, principalmente, em defesa de uma prática formativa que privilegie a autonomia dos graduandos, futuros professores (STURN, 2007).

A partir desse construto teórico-crítico sobre a formação de professores, o conhecimento perde o seu caráter de produto e passa a ser entendido como um processo, pois a sala de aula se converte em um espaço para o ensinar e para o aprender entre o professor e o aluno. Assim a aprendizagem passa por um processo contínuo de construção e reconstrução, visto que “não há espaço para o acabado, para o pronto e para o perfeito” (STURN, 2007, p. 34).

Concordamos com Sturn quando diz que o professor deve levar em consideração a sua sala de aula como ponto de partida para desenvolver uma abordagem reflexiva sobre a sua prática. Nesse processo, ele passa a ser um pesquisador das suas ações, junto com os seus alunos, podendo, assim, assumir a condição de construtor de novos conhecimentos.

Nossa pesquisa sobre a concepção de leitura de graduandos em Letras parte da perspectiva de formação do futuro professor através da reflexão sobre a sua prática, baseada em Schön (1983, 1987 apud MARQUES, 2009). O autor sugere uma formação do futuro professor a partir da reflexão sobre sua própria prática, retomando-a, descrevendo-a, problematizando-a, percebendo suas dificuldades e apontando possibilidades de solução, testando-as, procurando as razões subjacentes às suas ações, observando as reações dos alunos. Nessa perspectiva investigativa, a fonte da produção do conhecimento se desloca da universidade e passa ocupar o espaço escolar, a sala de aula. Nesse raciocínio, o conhecimento sobre o ensino não antecederia a ação do seu fazer, como determina o paradigma da racionalidade técnica, mas seria construído através da busca de ações e soluções inovadoras para os desafios vivenciados.

Em pesquisa mais recente com narrativas de professores em serviço de LE, Medrado (2006) revela que o paradigma reflexivo promove diferentes perspectivas ou novos enfoques não apenas para o campo do trabalho docente, mas, sobretudo,

para a dimensão que envolve a linguagem e a construção dos saberes do professor. A pesquisadora sintetiza algumas contribuições que julgamos bastante relevantes para a formação do professor no campo da linguística:

- Uma articulação entre teoria e prática através de sua epistemologia,
- Um redimensionamento da posição sociopolítica do professor,
- O relato das experiências vivenciadas como uma forma de documentar as suas ações e elaborar hipóteses acerca da sua prática,
- Uma autoavaliação das ações que o professor elabora em sua sala de aula,
- Uma relação pragmática estreita entre o conhecimento do professor e a sua experiência através dos sentidos que atribui a sua prática,
- A reafirmação da identidade profissional. Professor se descobre mais autônomo e menos dependente de fórmulas prescritas (MEDRADO 2006, p. 115).

Consideramos esse paradigma como base relevante para as seções reflexivas na forma de disciplinas que deveriam constar no currículo das universidades para a formação do professor de línguas. Essas sugestões colocadas em prática podem construir novos contextos para o futuro docente, pois situam o professor nas questões relativas ao seu trabalho no que tange à necessidade de estabelecer elos entre a teoria e a prática no trabalho com a linguagem, à sua posição social e política, à valorização das competências adquiridas, à busca do questionamento sobre o seu fazer docente, ao estabelecimento da autoavaliação, ao resgate da identidade e da autonomia do profissional, à libertação das práticas prescritivas.

Ao analisar o paradigma reflexivo, Medrado (2006) propõe sugestões que vão ao encontro de uma necessidade de preparar um profissional docente para atuar em tempos de mudanças históricas, sociais, políticas e econômicas de forma consciente e compromissada com a sua prática, o seu público estudantil e com as questões do seu tempo. A síntese dessas contribuições auxilia na “busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (SCHÖN, 1995, p. 80).

O artigo de Benevides (2006) chama a atenção para pesquisas já realizadas com professores em formação inicial, como o trabalho de Miranda (2000, p. 5), que ressalta ser “preciso repensar com urgência os cursos de Letras”; o de Oliveira (2003), que adverte que currículos e suas grades curriculares se assentam em concepções tradicionais de linguagem; e o trabalho de Reinaldo (2000), o qual

ressalta que as mesmas grades curriculares ainda desconhecem as sugestões dos PCN quanto ao ensino de línguas.

O trabalho de Bennevides (2006) faz menção ainda a ações reflexivas nos cursos de Letras junto aos licenciandos. Segundo a pesquisadora, ao assumir a “posição de corresponsável pelo papel da aprendizagem, ele [aluno-professor] pode compreender o papel da teoria para a prática docente a se realizar futuramente” (BENNEVIDES, 2006, p. 7). Julgamos essa postura indispensável por parte do graduando para uma atuação consciente na sua futura profissão.

A autora defende um processo formativo que transcenda a instrumentalização do futuro professor, buscando prepará-lo para assumir uma participação mais central direcionada às ações para tomar decisões. Concordamos com a autora quanto às ações reflexivas que fazem parte dos programas de formação do futuro docente de línguas. O licenciando deve ter a visão de que a teoria e a prática se completam e não podem ser operadas isoladamente nos trabalhos com a língua(gem).

Se o aluno-professor teorizar sobre a sua prática a partir dos conceitos de uma abordagem reflexiva, passa a ser sujeito de conhecimentos (TARDIF, 2002 apud BENEVIDES, 2006).

As analisarmos as citações expostas das investigações recentes, percebemos um consenso no ponto de vista de que a formação do professor de línguas deve ser (re)pensada, reformulada com o objetivo de adequar-se às necessidades dos novos tempos.

Ao encerrarmos esta breve seção, concluímos que o ato de refletir sobre o fazer docente na fase formativa do professor de línguas pode contribuir para ele repensar sobre a sua tomada de decisão, a sua metodologia aprendida no espaço acadêmico para a sua prática inicial e os seus procedimentos didático-pedagógicos. Essa postura pode levá-lo ao questionamento da sua atuação, da sua práxis, à busca do entendimento do contexto em que se insere o seu público-alvo, as suas necessidades, os seus interesses e a adequação do nível de sua linguagem ao diagnosticar os conhecimentos prévios do aprendiz. Pode também suscitar o raciocínio crítico de que um trabalho eficiente com a linguagem não está preso aos métodos, aos livros didáticos, às técnicas repassadas por pesquisadores e outros

professores, mas que ele pode ser o pesquisador de sua prática, de sua sala de aula e fazer dela o ponto de partida para a construção do seu fazer docente.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, discutiremos a metodologia utilizada na investigação. Na primeira parte, apresentaremos os conceitos, a escolha da abordagem e a natureza da pesquisa. Em seguida, abordaremos a contextualização do processo investigativo do trabalho, os agentes participantes¹², os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como os procedimentos de análise.

3.1 DEFINIÇÃO, ESCOLHA DA METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA

O ato de pesquisar pode significar a busca de um determinado conhecimento. A partir dos posicionamentos de alguns pesquisadores, buscamos elucidar nossa afirmação introdutória neste capítulo.

Minayo (1993, p. 23), partindo de um conceito mais filosófico, define o ato de pesquisar como

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Seguindo esse mesmo conceito de aproximação com a realidade, Demo (1987, p. 23) expõe que “[...] pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. A realidade expressa por esse autor remete à realidade social, foco de investigação das ciências humanas e sociais. Ele concebe a pesquisa como atividade cotidiana e uma atitude de um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 1996, p. 42).

¹² Usamos o termo agente participante da pesquisa baseados em Teles (2002 apud MEDRADO, 2006, p. 140). O participante de uma pesquisa deve ser considerado como coconstrutor do processo da investigação, visto que ele participa das ações, contribui, auxilia com os seus conhecimentos advindos do *lócus* onde se realizou o trabalho investigativo. Sem o envolvimento desse agente, seria impossível a realização da pesquisa.

O ato de pesquisar pode também ser entendido como caráter pragmático e como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Segundo Gil (1999, p. 42), “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Seguindo esse direcionamento teórico, focamos o nosso estudo nas bases teóricas da LA e buscamos contribuições de outros campos das ciências humanas, como a Análise do Discurso, a Educação, a Pedagogia, visando a unir pressupostos teóricos que embasassem as respostas de nossos questionamentos.

Partindo dos ensinamentos de Gil, nossa pesquisa tem uma natureza qualitativa, uma vez que

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, como, em grande parte, ocorre com as pesquisas em linguística aplicada. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (GIL, 1999, p. 42)

Assim, a nossa pesquisa, sob o ponto de vista de abordagem do problema, se enquadra na dimensão de investigação qualitativa. Para ampliar os conceitos, expomos Merriam (1998 apud ABREU LIMA, 2006, p. 28) que afirma que a pesquisa qualitativa visa ao entendimento do significado de como “as pessoas constroem a partir das experiências vividas”. Assim, essa modalidade de pesquisa considera as experiências vivenciadas e sentidas como foco para as suas abordagens. De acordo com Merriam, trata-se de uma ação para compreender “situações na sua singularidade como parte de um contexto particular e nas interações existentes ali, o que significa para os participantes estarem ali, como são suas vidas, como o mundo se parece naquele contexto” (MERRIAM, 1998 apud ABREU LIMA, 2006, p. 29). O autor enumera algumas características da pesquisa qualitativa:

- A principal preocupação está em entender o fenômeno pelo ponto de vista primordialmente dos participantes e não do pesquisador, mas não desconsiderando o fato de ser o pesquisador o primeiro instrumento de coleta de dados e análise;
- Geralmente envolve pesquisa de campo;
- Primeiramente utiliza estratégias indutivas (não há hipóteses preconcebidas; os dados vão indicar o que se deve deduzir);
- Envolve uma variedade de instrumentos para coleta de dados;
- O produto da pesquisa qualitativa é descritivo e o pesquisador procurará avaliar os dados e encontrar neles um padrão que possa ser

reconhecido e descrito. (MERRIAM, 1998 apud ABREU LIMA, 2006, p. 25)

Nosso trabalho constitui-se dessas características, visto que a relação entre o pesquisador e os agentes participantes se deu de forma colaborativa no *lócus* de formação de professores. Lá foi possível entrevistá-los para obter informações sobre o processo formativo em que eles estavam atuando e reunir os seus conhecimentos de aprendizes da docência para este estudo. Nessas ações, pesquisador e participantes desempenharam atividades conjuntamente, envolvendo trocas de saberes para permitir a realização deste trabalho de pesquisa.

De acordo com Medrado (2006), quando o professor participa da pesquisa qualitativa, ele não atua apenas como sujeito, ele participa do processo da investigação, ajuda a construí-la juntamente com o pesquisador. Seguindo a linha de raciocínio dessa autora, visualizamos a participação do graduando em Letras, o professor em formação, como um agente participativo e não como um “mero objeto de pesquisa a ser observado e pesquisado” (MEDRADO, 2006, p. 139).

Dessa forma, os licenciandos envolvidos nesta pesquisa não são apenas informantes de dados, mas são coconstrutores do processo investigativo, posto que, sem eles, não seria possível realizar o trabalho. São agentes dotados de conhecimentos sobre os procedimentos de como vem ocorrendo a sua formação enquanto futuros profissionais. Eles têm os saberes advindos do processo formativo que os envolvem, de como e de onde ocorreu a sua formação, foco desta investigação.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Nas palavras de Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa apresenta três possibilidades diferentes para ser trabalhada: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Conforme a autora, a pesquisa documental apresenta utilidade para outros tipos de trabalhos qualitativos e, ao mesmo tempo, possibilita o direcionamento da criatividade do pesquisador para diferentes enfoques, além

dessas bases importantes do caráter da investigação baseada em documentos¹³. Os mesmos são fontes não reativas, ou seja, eles passam informações que não mudam com o passar do tempo. Eles “podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1995, p. 21).

Partindo do exposto, nesta pesquisa, adotamos uma investigação qualitativa de base documental, pois entendemos que esse procedimento nos possibilita melhores condições para analisar mais concretamente as concepções dos graduandos em Letras a partir de documentos que norteiam e determinam suas práticas enquanto futuros docentes.

Lüdke e André (1986) referem-se à pesquisa baseada na análise documental como uma técnica relevante para os trabalhos na pesquisa qualitativa, pois pode complementar informações obtidas por outras técnicas e auxilia na explicitação de novos aspectos relacionados a um tema ou um problema.

Nossa escolha por essa modalidade de pesquisa deve-se ao fato de que ela “vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1999, p. 66). Entre os materiais, estão os documentos de interesses para a nossa investigação:

- **documentos institucionais:** os planos de curso (PC¹⁴) elaborados pelos graduandos;

¹³ O termo documento vem do latim *documentum*, de *docere*, que quer dizer ensinar, mostrar: “Toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1996, p. 700). Assim, qualquer fonte que contenha dados registrados formando uma unidade que sirva para consulta, estudo ou prova, incluindo impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações independentes do período decorrido desde a primeira publicação (ABNT, NBR 6023:2000). Laville e Dionne (1999, p. 166) definem documento como “toda fonte de informação já existente”. Eles destacam que o termo documento não está associado apenas aos registros escritos, mas também aos meios de informação, como a televisão, o rádio, a internet, o hipertexto e outros meios.

¹⁴ Vimos, no capítulo 2, que há várias definições para o plano de curso. Em nossa análise, adotamos o conceito de plano como um instrumento que guia a ação do professor (RICHARDS, 1998; BAILEY (1996) apud ASSIS, 2005) e, ao mesmo tempo, que exercita a sua flexibilidade, observação, promovendo o ato de refletir sobre os fundamentos de suas escolhas e tomada de decisão diante do complexo desafio de ensinar uma L-alvo (ALMEIDA FILHO, 2008). E como um ato que (re)orienta o seu fazer didático pedagógico nos eventos de ensino, permitindo-lhe a liberdade (re)elaborá-los, (re)construí-los conforme as necessidades do contexto da sua atemporalidade

- **documentos oficiais:** PCNEM (BRASIL, 1999); Diretrizes Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001); Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002).

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Com o objetivo de coletar dados para iniciar as ações para este estudo, buscamos, no espaço acadêmico, onde se dá a formação do professor de línguas, os conhecimentos do nosso interesse para realizarmos esta pesquisa. Pedimos autorização por escrito (cf. Anexo) à coordenadora do curso de Letras e para a professora de Estágio Supervisionado em regência do ensino da língua inglesa. Em seguida, apresentamo-nos aos licenciandos, expusemos o nosso interesse e a necessidade de realizarmos esta investigação, e todos os presentes consentiram de bom grado, assinando o termo de consentimento, também em anexo, como agentes participantes do presente trabalho.

A universidade onde desenvolvemos a pesquisa, a UNIRG – Universidade de Gurupi, é um estabelecimento particular de ensino superior da cidade de Gurupi, no sul do Estado do Tocantins, a 245 quilômetros de Palmas, capital do Estado. De acordo com o último Censo, a sua população estimada, em 2005, era de 74.357 habitantes¹⁵.

A UNIRG surgiu com a Fundação Educacional de Gurupi (FEG) e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (FAFICH). Foi criada pelo Decreto municipal nº 611, de 15 de fevereiro de 1985, com características de ensino público, com cobrança de mensalidades, porém irrisória. A empresa privada que, a princípio, administrava a FAFICH-Gurupi era a empresa Centro de Ensino Tocantins Araguaia (CERTA). Essa empresa fazia parte do Grupo Walter Paulo que administrava outras instituições com as mesmas características, no estado de Goiás.

objetiva e prática, visto que planejar é uma atividade que acontece antes, durante e depois da ação (PADILHA, 2001).

¹⁵ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Gurupi>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

Os cursos de Direito e Pedagogia foram os primeiros dessa Faculdade e tiveram seu início em 1985, com 406 alunos. O funcionamento desses cursos foi autorizado pela Resolução nº 150 do CEE de Goiás, de 31 de maio de 1985.

De acordo com a PDI (2007) da UNIRG, a missão dessa instituição é promover o Ensino de forma eficiente atingindo o grau de qualidade para o bom desempenho das futuras atividades profissionais dos acadêmicos pautados pela competência e a ética para que possam desenvolver os seus projetos de vida como cidadãos conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades sociais. A visão dessa universidade é ser a maior Instituição de Ensino Superior do Tocantins, tornando-se referência no país e oferecendo aos alunos a melhor relação Custo e Qualidade.

A instituição foi criada objetivando atender o público estudantil da região, que não tinha outras opções para prosseguir os seus estudos, a não ser que deixasse o município para estudar em outras cidades. Na defesa de sua criação, a população mais carente seria a mais beneficiada, já que não tinha condição de sair da cidade e parar de trabalhar para dar continuidade aos seus estudos¹⁶.

A partir dessa visão, a UNIRG tem se tornado, realmente, uma referência na oferta de diversos cursos, abrangendo as áreas das ciências biomédicas, exatas e humanas, principalmente no Sul do estado do Tocantins.

O curso de Letras do Centro Universitário UNIRG foi criado em 1999 objetivando atender 60% de professores da rede municipal de Gurupi e 40% de outras localidades. O seu funcionamento aconteceu através da autorização CES-TO 057/99, de 14 de maio de 1999 – ano de início: 1º semestre de 2000 e seu reconhecimento está contemplado pelo Dec. Gov. nº 1.571, de 19 de agosto de 2002, DOE-TO, de 20 de agosto de 2002. Esse curso tem habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas e tem o objetivo de formar professores de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa para atuar no magistério de forma crítica e reflexiva¹⁷.

¹⁶ Informações retiradas do (PDI, 2007, p. 15).

¹⁷ Disponível em: <<http://www.unirg.edu.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

Conforme a página de apresentação do curso, no site da universidade¹⁸, o graduando em Letras da UNIRG, ao ser formado, deverá demonstrar as seguintes competências e habilidades:

- produzir enunciados em diferentes linguagens;
- conhecer as línguas portuguesa e inglesa nas suas manifestações orais e escritas, em termos de recepção e produção de textos;
- responsabilizar-se, como educador, pela construção da cidadania;
- estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação na sociedade;
- desempenhar papel de multiplicador, preparando leitores críticos, capazes de interpretar textos de diversos registros linguísticos;
- desenvolver as habilidades de leitura para que efetue a análise crítica dos textos e produza, a partir daí, textos diversificados.

Os formandos do curso de Letras da UNIRG, conforme o perfil do profissional a ser formado, poderão atuar como: professor de nível fundamental e médio, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural. Esse perfil se aproxima das sugestões das DCNL (BRASIL, 2001).

O quadro 5 expõe detalhes sobre o curso de Letras da UNIRG.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.unirg.edu.br/index.php>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

Quadro 5 - Características do Curso de Letras da Universidade de Gurupi - Tocantins

Características do Curso de Letras da Universidade de Gurupi - Tocantins
<p>Duração: 8 semestres Período: Noturno Duração mínima: 8 semestres Vigência: a partir 2005/2 Duração máxima: 12 semestres Habilitação: em língua portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas Total de créditos das disciplinas: 192 Atividades de Estágio: 480 h/a Atividades Práticas: 4555 h/a Atividades complementares: 210 h/a Disciplina eletiva obrigatória: 1 Total de horas das disciplinas incluídas as atividades práticas: 2.880 h/a Total de horas do curso: 3.150 h/a Grau outorgado: Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas Número de vagas: 40 vagas Regime do curso: semestral Disciplinas eletivas: 1 (definida pelo conselho do curso) Carga horária da disciplina de Linguística Aplicada e estudos de ensino e aprendizagem de línguas: 60 horas apenas no 4º módulo Turno: Noturno Situação legal do curso: Renovado o reconhecimento: Decreto Governamental nº 2.886, de 6 de novembro de 2006 - DOE/TO de 7 de novembro de 2006 - Autos do procedimento nº 2006/2700/003579- B Conceitos recebidos de acordo com o provão ENADE: conceito B Última renovação da grade curricular: 2009 Aprovada - estrutura 4</p>

Fonte: adaptação do site do Curso de Letras da UNIRG¹⁹

Este curso conta com um Centro de Línguas, que é um projeto de extensão do curso de Letras em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Esse projeto desempenha ações com o objetivo de integrar a comunidade acadêmica à comunidade externa. Os licenciandos em período de estágio são os atuantes que mantêm contato direto com a sociedade, à medida que desenvolvem sua prática de ensino. Assim, no Centro de Línguas, alunos da educação básica da rede municipal de ensino têm aulas de português e inglês, gratuitamente, durante três horas por semana, ministradas pelos acadêmicos de Letras. Em 2009, esse projeto foi reestruturado e passou a atender os adultos da comunidade com aulas de Inglês.

Conforme o item D do regimento de estágio²⁰, aprovado pelo Colegiado do curso, em reunião do dia 10 de dezembro de 2008, foi estabelecida a carga horária para essa atividade obrigatória:

Estágio Supervisionado de língua Portuguesa IV e Língua inglesa IV- 60 h/a cada disciplina Regência no Ensino Médio. As horas serão distribuídas

¹⁹ Disponível em: <<http://www.unirg.edu.br/index.php>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

²⁰ O texto integral do regimento do estágio supervisionado encontra-se disponível na página do curso de Letras: <<http://www.unirg.edu.br/index.php>>.

da seguinte forma: 30h teórica e prática no Centro Universitário UNIRG (Planejamento de aulas e oficinas para aplicação na regência) e 30h práticas na escola-campo, sendo 12h regência, 10h realização da oficina, seminário, minicurso, 8h produção do relatório.

Esse é o contexto da prática de ensino da LE dos nossos agentes participantes. Quando solicitamos autorização à coordenação do curso para realizar a pesquisa, imaginávamos que as atividades de regência do estágio supervisionado dos graduandos ocorressem fora do espaço acadêmico e que se desenvolvessem nos estabelecimentos de ensino básico da rede pública ou privada. No entanto ficamos surpreendidos ao nos depararmos com um projeto de extensão de ensino de línguas articulado com a sociedade através de parcerias e sendo conduzido pelos licenciandos do curso de Letras, através da orientação da coordenação de estágio e da professora de estágio supervisionado em regência da língua inglesa. A nosso ver, trata-se de uma iniciativa eficaz para promover a autonomia na construção de uma prática mais autônoma na atuação do aluno-professor.

A nossa pesquisa foi realizada nesse contexto com quinze alunos (de um total de 22)²¹ que estavam no último semestre do curso de licenciatura em Letras, fazendo seu estágio de licenciatura nos cursos de extensão da UNIRG em regência do ensino de língua inglesa.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para dar conta das questões de pesquisa que norteiam esta investigação, selecionamos como instrumento para coleta de dados um questionário sociocultural. Utilizamos esse procedimento intencionando entender melhor a pessoa representada por nossos graduandos-sujeitos, sua trajetória estudantil, suas práticas leitoras enquanto universitários e alunos-professores.

Agimos de acordo com Gil (1999), fizemos uso de um questionário com características mistas, contendo perguntas fechadas com as alternativas que foram

²¹ Os outros sete graduandos não-participantes estavam atuando em regência de língua portuguesa, não os incluímos neste trabalho visto que nosso foco é prática do aluno-professor da LE.

escolhidas dentro do que melhor representava a opinião dos sujeitos; e perguntas abertas com um espaço para que o sujeito da pesquisa elaborasse o que melhor representasse as suas ideias; e até questões dependentes, de forma que uma opinião só poderia ser respondida com dependência direta de outra. Achamos que o uso de um questionário nos daria uma boa ideia do tipo de agente participante que temos para concretizar nosso estudo.

3.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já mencionamos anteriormente, escolhemos como agentes participantes desta pesquisa os licenciandos do último semestre do curso de Letras da UNIRG. Fizemos essa escolha devido a eles estarem concluindo o estágio do curso e, assim, poderem nos fornecer dados relacionados às questões da investigação. Entendemos que esses graduandos já passaram por todas as etapas do estudo acadêmico da graduação. Imaginamos que esses futuros profissionais já cursaram todas as disciplinas baseadas nas competências e nas habilidades a serem desenvolvidas no curso, de acordo com as sugestões das DCNL (2001); já fizeram o percurso esperado para atingir o perfil recomendado por esse documento oficial de referência para a formação do professor de línguas.

Ademais, julgamos que os licenciandos tiveram também oportunidade, ao longo da graduação, de construir conceitos acerca do que é ensinar LE, estiveram envolvidos em estudos de conteúdos com variados níveis de aprofundamento teórico acerca do fazer pedagógico, vivenciaram momentos de práticas, conforme as normas obrigatórias do estágio supervisionado e estiveram envolvidos com atividades complementares ao curso. Nessa linha de raciocínio, são futuros profissionais de línguas que estão, institucionalmente, *qualificados* para atuar nas salas de aula.

Nesta seção, utilizaremos a primeira parte do questionário sociocultural respondido pelos licenciandos para desenharmos o perfil dos agentes participantes desta pesquisa. Com esse procedimento, queremos explicitar os traços caracterizadores desses futuros professores em processo de formação.

Como podemos verificar no quadro 6, dos 15 graduandos que participaram da pesquisa, 13 são do sexo feminino e 2 do masculino, o que atesta a predominância do gênero feminino nesse grupo. A maioria desses licenciandos está na faixa etária dos 20 a 35 anos, e os demais na faixa dos 36 a 57 anos de idade.

Quadro 6 – Idade e sexo dos agentes participantes da pesquisa

SEXO		IDADE	
Feminino	13	Entre 20-35	11
Masculino	02	Entre 36-57	04
Total	15	Total	15

No que diz respeito à escolaridade, observamos que os licenciandos, quase em sua totalidade (cf. quadro 7), estudaram em escola pública. Apenas um aluno cursou a maior parte do ensino médio em escola particular. No que tange à modalidade de ensino médio, ficou evidente o predomínio da escolaridade construída através do ensino não profissionalizante. E apenas um aluno cursou o magistério de 1ª a 4ª série.

Quadro 7 – Tipo de ensino médio cursado pelos licenciandos participantes da pesquisa (referente às questões n. 3 e 4)

Cursaram o ensino médio na Escola pública não profissionalizante	11
Cursaram a maior parte no ensino médio em Escola particular	01
Cursaram a maior parte no ensino médio em Escola pública	01
Cursaram todo o ensino médio na Escola profissionalizante	01
Cursaram todo o ensino médio na escola pública de magistério de 1ª/4ª série	01
Total	15

Quanto ao conhecimento prévio dos licenciandos acerca do inglês antes de ingressarem na universidade, ficou constatado que treze deles já haviam estudado esse idioma e apenas dois não haviam tido o contato com a língua estrangeira. Ao indagarmos quanto ao tempo de estudo dessa língua, dois não responderam a essa questão, um mencionou ter estudado três anos; e os demais responderam ter estudado mais de três anos. Podemos inferir, a partir dessas informações, que o estudo de inglês já fazia parte da trajetória escolar dos graduandos, conforme o quadro 8.

Quadro 8 - Licenciandos que haviam estudado inglês antes de ingressar no curso de Letras

Já haviam estudado inglês antes de se ingressar no curso de Letras.	13
Não haviam estudado inglês antes de ingressar no curso de Letras.	02
Total	15

Os resultados provenientes do questionário sociocultural até aqui nos revelam que os alunos-professores participantes desta pesquisa já trouxeram para o curso de graduação uma bagagem de conhecimentos prévios da língua inglesa, advindos da escola pública em quase total maioria, como ficou explicitado nas respostas das questões 3 e 4. Essa constatação torna-se ainda mais evidente através das respostas contidas no quadro 9, que mostram o predomínio desses conhecimentos advindos do ensino fundamental e médio. E, entre os quinze licenciandos, apenas um vivenciou conhecimentos da língua em institutos de idiomas.

Quadro 9 – Conhecimento de inglês na educação básica

Apenas no ensino fundamental	02
Apenas no ensino médio	06
No ensino fundamental e médio	04
No ensino fundamental, médio e em escolas de idiomas	01
Não respondeu	02
TOTAL	15

O quadro 10 apresenta o tempo que os licenciandos dedicaram ao estudo de inglês antes de ingressarem no curso de Letras.

Quadro 10 - Tempo de estudo de inglês antes de ingressar no curso de Letras, referente à questão n. 6

G. 1	4 anos no ensino fundamental, 3 anos no médio e 18 meses instituto de idiomas
G. 2	3 anos no ensino médio
G. 3	Não respondeu.
G. 4	4 anos no ensino médio
G. 5	4 anos no ensino fundamental e 3 no ensino médio
G. 6	na segunda fase do ensino fundamental
G. 7	8 anos no ensino fundamental e três no ensino médio
G. 8	em todo o ensino fundamental e médio
G. 9	3 anos no ensino médio
G. 10	Não respondeu.
G. 11	3 anos no ensino médio
G. 12	no ensino médio
G. 13	3 anos no ensino médio
G. 14	4 anos no ensino fundamental e 3 anos no ensino médio
G. 15	4 anos no ensino fundamental, 3 anos no ensino médio e 6 meses no instituto de idiomas

Em nosso formulário sociocultural, na questão n. 7, indagamos aos licenciandos sobre os conhecimentos dos PCNEM e PCN+, diretrizes oficiais que apontam sugestões para o ensino da LE a nível nacional. Dos quinze graduandos, seis não responderam a essa questão, o que corresponde quase à metade do total, e os demais demonstraram ter conhecimentos dessas diretrizes. Alguns apresentaram fraco entendimento, demonstrando compreensões equivocadas quanto ao real enfoque dado à LE e sugestões para o seu ensino-aprendizagem como realmente explicitam os documentos:

- Sim os textos são muito ricos, mais infelizmente fala-se pouco na língua estrangeira acredito que deve ser reformulado todo o ano.

- Sim, já estudei os PCN, eles enfocam o processo ao qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto. Em outras palavras a concepção ideológica da língua.

- Não totalmente, mas em alguns casos tenho compreendido que a língua estrangeira é uma ferramenta necessária para se ter um conhecimento de causa.

Percebemos também, nos relatos²² de alguns licenciandos, entendimentos básicos sobre a temática tratada pelos PCNEM e PCN+ sobre a leitura em LE, apresentando desvios das sugestões que compõem as diretrizes:

- *Os PCN enfatizam muito a questão do ensino de línguas de forma comunicativa, ou seja, tornar o aluno competente a utilizar a língua estrangeira em seu cotidiano seja no mercado de trabalho, nos estudos ou nas interações verbais via internet.*
- *A leitura é a habilidade que é mais exigida, pois através desta se adquire conhecimento.*
- *Estudei principalmente os textos do PCNEM e dos PCN+ e esse texto enfatiza a necessidade do ensino de Língua Inglesa na formação dos estudantes, principalmente para conhecer mais sobre a cultura de outros países e também desenvolver a comunicação e a compreensão em inglês.*
- *Principalmente, salienta-se que a leitura é uma das atividades exigidas mais intensamente, pois mediante dela adquire-se conhecimento amplo e significativo.*
- *Sim, no que se refere ao Ensino Médio, por exemplo, o PCN requer que o ensino seja voltado para uma educação para o trabalho.*

Como já ficou demonstrado no referencial teórico, os documentos oficiais marcam um novo contexto no ensino de línguas no Brasil, pois apresentam propostas relevantes que devem ser consideradas enquanto conteúdo para despertar o raciocínio e a criticidade no ato da tomada das decisões e para a elaboração didática do ensino no processo formativo. Por isso consideramos indispensável o seu estudo de forma objetiva e clara, enquanto conhecimento teórico necessário para a formação inicial do professor de LE. Ademais, esses documentos são as únicas fontes oficiais que visam a nortear o trabalho docente com a LE; eles têm como foco o professor, o aluno, a tomada de decisão, o processo de ensino da LE. Esses construtos podem contribuir para o desenvolvimento da competência teórica do professor (ALMEIDA FILHO, 2005a).

Os dados analisados, nesta seção, nos revelam o perfil de um grupo jovem de alunos-professores com predominância do sexo feminino, os seus conhecimentos sobre a LE advêm, em grande maioria, das escolas públicas. A análise nos revela que treze, dos quinze licenciandos que responderam ao questionário, estudaram a língua inglesa ao longo do ensino básico, o que denota que estiveram expostos a

22

As respostas que compõem os quadros são exatamente as mesmas que constam no formulário sociocultural respondido pelos graduandos. Mantivemos as suas palavras exatamente como ficaram registradas ao preencherem o formulário com o intuito de respeitar o ponto de vista primordial do agente participante (MERRIAM, 1998 apud ABREU LIMA, 2006).

algum tipo de ensino norteado por um tipo de abordagem que os influencia; e dois não responderam a essa questão. Dos quinze graduandos, dois já estudaram a língua inglesa em cursos de idiomas. Do total de quinze licenciandos, seis não responderam se têm ou não conhecimentos relativos aos PCN; e nove demonstraram conhecer essas diretrizes oficiais, porém as suas respostas não explicitaram domínio e segurança.

Essa análise da primeira parte do questionário sociocultural explicita uma lacuna a ser preenchida em relação à competência teórica dos futuros professores, não alcançada no contexto de formação dos mesmos, pois os PCN são ainda bases teóricas atuais que devem fazer parte da formação do docente de LE, pois são documentos referenciais para trabalho com a língua(gem).

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a análise dos PCs, delimitamos o *corpus* em quatro eixos, estabelecendo uma categoria para cada um que, doravante passará a se configurar como se segue: 1º - conteúdo (CONT); 2º - competências (COMP), 3º - habilidades (HAB), 4º - procedimentos didáticos e pedagógicos (PDP). Analisaremos esses quatro eixos, pois eles estão relacionados aos propósitos deste trabalho.

Coletamos um total de quinze PCs de LE (inglês) que nos foram concedidos com a autorização da coordenadora geral do curso de Letras. Esses PCs são documentos institucionais de composição obrigatória, conforme as normas do Estágio Supervisionado da instituição, escritos pelos próprios licenciandos que fizeram parte do trabalho de conclusão do estágio do último período do curso de Letras, no segundo semestre de 2009. Esses PCs foram entregues às professoras do Estágio Supervisionado em Regência de Língua Inglesa, e elas os encaminharam para a coordenação geral do curso. Eles fazem parte dos arquivos da universidade enquanto documentos das atividades desempenhadas no processo de formação dos futuros professores.

Do total de quinze PCs em análise, dez foram construídos individualmente pelos licenciandos, sete graduandos em grupos, sendo um PC em conjunto de três e dois PCs elaborados em duplas. Esses planos estão compostos por números diferentes de aulas. Analisamos todas as aulas com seus respectivos materiais de ensino contidos nos planos, como: textos seguidos de atividades elaboradas pelos futuros professores de LE.

Seguimos a categorização exposta anteriormente. O trabalho de análise obedeceu aos norteamentos sobre pesquisa de base documental de Flores (1994), Gil (1999), Cellard (2008), May (2004), Silva, Almeida e Guidani (2009). Estabelecemos uma reelaboração dos documentos, após várias leituras para análise, situando-os nas bases teóricas adotadas no capítulo 1 desta pesquisa para estabelecermos a compreensão do trabalho didático-pedagógico dos agentes participantes.

De acordo com Laville e Dione (1999), o procedimento da análise documental já se inicia com a coleta dos dados. Com o intuito de obter verdades mais objetivas e garantir validade às informações, através deste procedimento, recorreremos como método de recolha de dados um questionário sociocultural semiaberto com quinze questões que foi interpretado seguindo as bases teóricas da análise de documentos.

Para analisar o questionário sociocultural, dividimo-lo em duas partes: a primeira, da questão n. 1 até a sétima, que utilizamos para identificar o perfil dos licenciandos neste capítulo. E a segunda, da questão n. 8 até a 15ª, que utilizamos para identificar hábitos, contatos e exposição dos licenciandos com a leitura em LE (inglês). Julgamos esse procedimento relevante para nos auxiliar a inferir a respeito das concepções dos futuros professores e de suas histórias sobre a leitura em LE. Nessa fase da pesquisa, foi-nos possível perceber antecipadamente o nível do conhecimento teórico dos graduandos.

Para fundamentar as comparações e certificar as inferências sobre as concepções que norteiam as escolhas didáticas dos licenciandos em seus PCs e as suas respostas a partir do questionário sociocultural, recorreremos às DCNL e aos PCN e, ao mesmo tempo, ao referencial teórico para confirmar as nossas

constatações e hipóteses a partir da comparação do teor de todas as fontes que foram reunidas nesta investigação.

Conforme Bell (1993 apud CALADO; FERREIRA, 2004-2005, p. 2), a análise documental nas pesquisas educacionais pode seguir duas perspectivas:

- completar a informação obtida através de outros métodos com o intuito de obter nos documentos dados referentes ao objeto de estudo;
- pode ser o método central ou exclusivo de um projeto, dessa forma, os documentos assumem a condição de ser “o alvo de estudo por si próprio”.

Os documentos submetidos para a análise foram: os PCs, que são documentos institucionais dotados de informações autênticas e dados concretos que testemunham os direcionamentos das ações didático-pedagógicas dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras; os PCNEM, PCN+, juntamente com os demais documentos de referência, que são registros das sugestões oficiais para nortear o ensino da LE; e as DCNL, que apontam os direcionamentos para a formação do professor, explicitando as habilidades, as competências e o perfil de profissional a ser formado pelos cursos de Letras.

De acordo com Bell (1993, p. 4) e Flores (1994, p. 2), torna-se relevante compreendermos os conceitos dos termos:

- Dado – suporta a informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação.
- Documento – impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de dispositivos, de endereços eletrônicos, impressa (a forma mais comum), entre outras.
- Análise – em investigação educativa, de uma forma geral, consiste na detecção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo.

Adentrando na compreensão dos procedimentos do trabalho com as fontes escritas para analisar dados, Flores (1994, p. 3) ressalta que esses três conceitos, no estabelecimento da pesquisa educacional, com uso de documentos para a investigação, são “fontes de dados brutos” para o pesquisador e, ao realizar a análise deles, deve considerar “um conjunto de transformações, operações e verificações” desenvolvidas a partir deles com o objetivo de atribuir-lhes a importância de sentido relativamente ao um problema de investigação.

Nessa perspectiva, a análise documental pode ser interpretada seguindo duas etapas:

- recolha dos documentos;
- análise dos documentos, da mesma forma que a análise de conteúdo.

Esses conceitos teóricos estão relacionados à pesquisa educacional, mas esse modelo pode ser transposto para as pesquisas em LA, visto que esse campo, na contemporaneidade, deve assumir o caráter de uma disciplina que transcende a ideia, não apenas “do pluralismo inter ou transdisciplinar”, mas como um campo de pesquisa que vai além das “cercas disciplinares” (PENNYCOOK, 1998, p. 73).

Com o objetivo de ampliar a noção dos procedimentos de análise dos dados, buscamos em Cellard (2008) mais embasamento teórico. O autor enfatiza que, para a análise preliminar dos documentos, o pesquisador deve ter em mente que este “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Conforme ainda o autor, esse procedimento pode ser seguido de uma interpretação coerente do material, considerando a temática ou o questionamento inicial que compõem o documento.

Seguimos também os conceitos de May (2004), no que se refere às etapas para a análise do *corpus*. Assim, os fatos documentais foram relatados nesta pesquisa após várias leituras para a interpretação deles, pois é o objeto desta investigação. O material foi submetido a uma sequência minuciosa de leituras e de elaboração de sínteses das informações, a partir das inferências baseadas nos pressupostos teóricos da LA, já mencionados no primeiro capítulo desta dissertação. Como nos revelam Silva, Almeida e Guidani (2009, p. 11), “os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido”.

Partindo do exposto, os procedimentos da nossa análise seguiram os percursos expostos a seguir.

Os PCs nos serviram como fonte para analisar as concepções dos licenciandos a partir das escolhas e da tomada de suas decisões sobre os objetivos, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas em sala de aula com seus alunos, bem como o tipo de conteúdo e atividades propostas para o ensino da leitura

em LE. As diretrizes oficiais serviram de referência para examinar a formação do professor de línguas (DCNL) e as de ensino da LE. Os PCN nos serviram como espaço para que pudéssemos comparar o perfil de professor que se espera formar conforme as diretrizes com o perfil que está sendo formado pela universidade na qual fizemos a investigação.

Adotamos esse procedimento para que pudéssemos entender os conhecimentos teóricos sobre a prática de ensino a que os licenciandos estiveram expostos e chegar às conclusões com mais objetividade. O quadro 11 sintetiza o material utilizado na investigação.

Quadro 11 – Materiais de análise

Dados	Objetivos	Período de coleta
Respostas ao questionário escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Obter dados referentes ao perfil dos graduandos. • Identificar as percepções dos graduandos de Letras sobre a leitura em Inglês (LE). • Relacionar as concepções e experiências vivenciadas com textos e aprendizagem da leitura em LE (inglês) dos graduandos em Letras com o contexto a sua formação. 	Novembro de 2009
Planos de Curso com materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar se as percepções contidas nos PCs dos graduandos em Letras dialogam com as proposições de ensino dos PCNEM e PCN+ e se o perfil dos futuros profissionais condiz com as sugestões das Diretrizes Nacionais para a formação de professores de língua estrangeira (DCNL). 	Dezembro de 2009
Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar o perfil de professores a ser formado nos Cursos de Letras em comparação como o perfil dos alunos-professores a partir dos dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa. 	Janeiro/fevereiro de 2010
PCN	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar as proposições para ensino da Leitura em LE com os PCs e os relatos dos graduandos contidos no questionário sociocultural. 	Março/abril/maio de 2010

A análise do trabalho com textos, descrita no próximo capítulo, à luz das teorias da Linguística Aplicada a respeito das concepções de leitura referentes ao ensino de língua estrangeira, tem como referencial teórico os seguintes autores e documentos oficiais: Freire (1986); Wallace (1991); Alderson (1984); Cavalcanti (1989); Kleiman (1989); Prabhu (1990); Freeman (2004); Moita Lopes (1996);

Coracini (1995); Almeida Filho (2005a, 2005b, 2005c); PCNLE (1998); PCNEM (1999); Souza (1999); Kumaravadivelu (2001); Brown (2001); Richard e Roger (2001); PCN+ (2002); Grigolletto (2002); OCNEM (2006). A análise é sustentada nas concepções de linguagem como atividade sociointeracional, de avaliação como um *continuum* processual dinâmico e de leitura como um processo de interação entre leitor, texto e contexto.

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA EM LE: O FOCO NO PLANEJAMENTO DE FUTUROS PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise dos dados. Primeiramente, analisamos o formulário sociocultural com o intuito de conhecer as concepções que caracterizam o perfil dos agentes participantes desta pesquisa. Em seguida, fazemos a análise dos PCs, seguindo os princípios da pesquisa de base documental, já discutida no capítulo 3, e estabelecendo relação com os documentos oficiais. Finalmente, discutimos sobre a entrevista e passamos para a interpretação de todas as partes analisadas em conjunto.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Objetivando responder às perguntas de pesquisas, sintetizamos, no quadro 12, o percurso dos procedimentos que utilizamos para realizar a análise, conforme as proposições já expostas no capítulo anterior.

Quadro 12 - Perguntas de pesquisa, instrumentos utilizados na análise dos dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos utilizados	Procedimento de análise
1. Quais são as concepções dos alunos graduandos em Letras (futuros professores) acerca da leitura em língua estrangeira?	Questionário sociocultural	Comparação do questionário com os PCs.
2. Como essas concepções podem influenciar e se relacionar com as futuras práticas dos licenciandos em Letras, a partir da análise dos seus planos de curso de leitura em LE enquanto futuros docentes?	Planos de cursos DCNL	Análise documental dos PCs em comparação com as diretrizes oficiais de sugestão para o ensino de LE e pressupostos teóricos da LA.
3. De que modo as concepções dos graduandos em Letras e seus planos de ensino refletem os princípios e as recomendações sugeridas pelos documentos oficiais de referência para o ensino da LE (PCNEM, PCN+)?	Questionário sociocultural, PCs, PCNEM e PCN+	Comparação do questionário sociocultural com os PCs e os documentos oficiais de referência para o ensino da LE.

4. Como as concepções dos graduandos do último período do curso de licenciatura em Letras se enquadram no perfil do profissional docente abordado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras?	Formulário PCs DCNL	Contrastar referencial teórico em LA, PCs, questionário sociocultural e DCNL.
---	---------------------------	---

4.2 O MUNDO DA LEITURA DOS AGENTES PARTICIPANTES

Nesta seção, daremos sequência à análise do questionário sociocultural, respondido pelos agentes participantes da pesquisa. A primeira parte já foi analisada no capítulo anterior, nela consta o perfil dos alunos-professores.

Na questão n. 8 do questionário²³, perguntamos aos licenciandos com quais tipos de atividades eles estiveram mais envolvidos ao longo de sua trajetória de aprendiz de língua estrangeira. Nas respostas que obtivemos, ficou evidenciado que se trata de uma turma heterogênea, visto que os graduandos estiveram expostos a diferentes contextos ao longo do processo da aprendizagem da língua-alvo. No entanto as suas respostas²⁴ explicitam que a maioria dos alunos-professores esteve exposta às abordagens tradicionais de ensino, como nos revela o quadro 13.

Quadro 13 - Quais estratégias ou atividades de aprendizagem mais frequentes que você esteve mais envolvido(a) ao longo da sua trajetória de aprendiz de língua estrangeira?

<p>G. 1 Com o estudo da gramática.</p> <p>G. 5 Leituras, interpretação, estudo de vocabulário, estrutura das línguas.</p> <p>G. 7 Atividades de interpretação e tradução de textos.</p> <p>G. 9 Com <i>verb to be</i>.</p> <p>G. 10 Leitura, tradução (estratégias de leitura).</p> <p>G. 11 Aprendizagem focada na leitura, escrita e tradução de textos. Somente nos cursos de inglês que era focalizada a habilidade comunicativa, sendo efetiva a comunicação na língua.</p> <p>G. 14 Leitura, interpretação, estudo do vocabulário, estrutura da língua.</p> <p>G. 15 Durante o ensino regular tive contato, basicamente, com a aprendizagem voltada para a</p>
--

²³ Para analisar essa pergunta, achamos melhor dividir as respostas dos graduandos, pois detectamos diferentes concepções em seus relatos.

²⁴ Mantemos os relatos dos alunos-professores com o intuito de garantir mais fidelidade dos dados coletados, como já ficou discutido no capítulo 3.

gramática focada em itens isolados. No curso de graduação, tive a oportunidade de ter um aprendizado mais efetivo, com ênfase no desenvolvimento de competências, habilidades e ensino comunicativo.

Outra parte dos licenciandos demonstrou que esteve exposta a abordagens de ensino que transcendem os aspectos de uma abordagem tradicional, conforme explicita o quadro 14.

Quadro 14 – Quais estratégias ou atividades de aprendizagem mais frequentes que você esteve mais envolvido(a) ao longo da sua trajetória de aprendiz de língua estrangeira?

- G. 2 Oficinas, palestras.
- G. 3 Textos, músicas, teatros.
- G. 4 O principal foco acredito que é sua a própria interação dentro da sala em contato direto com a língua.
- G. 6 Atividade de leitura de textos; são textos com atividades de comunicação em diálogos relacionados aos do cotidiano.
- G. 8 Não respondeu à questão.
- G. 12 A leitura foi desenvolvida com o objetivo de desenvolver no aluno como uma forma de aprendizagem ao longo do curso de Letras.
- G. 13 Leitura e interpretação de textos.

Do total de quinze graduandos, apenas um não respondeu à questão. Oito responderam, conforme relatos explicitados no quadro 13, que estiveram expostos às abordagens de ensino tradicional; e seis, às abordagens não tradicionais, conforme quadro 14. Esse resultado demonstra a predominância de uma aprendizagem tradicional da LE.

Ao propormos aos licenciandos a questão relativa aos seus hábitos de leitura em língua inglesa, além dos textos acadêmicos, constatamos que cinco graduandos fazem uso da leitura em inglês apenas para as atividades/trabalhos do curso, o que corresponde a 25%; cinco fazem uso da leitura para as atividades do curso e por prazer de ler nesse idioma, 25%. Apenas um graduando raramente lê em inglês. E quatro, às vezes, praticam a leitura, o que corresponde também a um percentual de 25%.

A partir desses dados, podemos inferir que a leitura entre os licenciandos não constitui uma prática rotineira (DAVIES, 1991). A compressão leitora é uma atividade pessoal que necessita ser praticada habitualmente para que possa atingir um bom desempenho. A nosso ver, o futuro professor de LE deve estar dotado de

competências para promover um ensino-aprendizagem de forma que possa assegurar aos aprendizes mais segurança e otimizar esse processo (ALMEIDA FILHO, 2005b).

Quanto ao tipo de materiais que tem feito parte da rotina dos licenciandos, constatamos que há o predomínio de textos acadêmicos, uma vez que onze alunos responderam que leem esse tipo de textos.

Na questão n. 11, indagamos aos licenciandos se já tinham atuado como professores de LE e, em caso afirmativo, por quanto tempo. Dos quinze graduandos, doze responderam que não atuaram; apenas um mencionou que vivencia essa atividade, mas não mencionou o tempo; e um não respondeu à questão.

Esses dados revelam que a maioria dos alunos-professores não tem experiências anteriores ao curso de graduação no ensino da LE. Assim, podemos inferir que esses futuros professores carregam consigo concepções de língua(gem), de ensino-aprendizagem advindas dos seus percursos estudantis e acadêmicos.

Na questão 13, perguntamos, caso o licenciando estivesse atuando como professor de LE, se ele fez/faz uso da leitura enquanto meio para o ensino da língua inglesa em seus PCs. Dos quinze graduandos, um mencionou que sim; um, às vezes; dois disseram que nunca; um, raramente; e dez não responderam à questão.

Ao analisar os dados dessa questão, percebemos certa confusão nas respostas dos agentes participantes. Mesmo com a ausência de respostas, é perceptível, a partir do exposto até aqui, que os licenciandos não têm práticas anteriores ao ingresso no curso de graduação.

Na questão de n. 14, solicitamos aos licenciandos que já atuaram em salas de aulas que nos descrevessem, de forma sucinta, o que seria uma aula eficiente de leitura em inglês (LE). Obtivemos poucas respostas em relação a essa proposição. Mesmo assim, pudemos perceber noções da concepção de leitura desses alunos-professores:

G 2 - Uma aula eficiente é trabalhar com estratégias de leitura que possibilite o aluno em aprendizagem de uma segunda língua.

G 3 - Aulas dinâmicas com música, textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, teatro.

G 7 - Seria o aluno escolher seus próprios textos para interpretá-los e traduzi-los.

A partir desses relatos, notamos que a concepção de uma aula eficiente da compreensão leitora em LE, para o G2, é o uso das estratégias de leitura. Porém depreendemos, por parte desse graduando, a confusão das noções de LE e SL. Essa confusão sinaliza a ausência da competência teórica sobre as concepções de língua(gem) (ALMEIDA FILHO, 2005b). Vieira-Abrahão (1992 apud STURM 2007, p. 72) diz que o professor de LE deve “ter consciência teórica - conhecimento em LA e outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Linguística”.

Na visão do G3, uma aula eficiente de leitura envolve atividades diversificadas que condizem com o cotidiano do aluno. Essa proposição está contemplada nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos PCN+ (BRASIL, 2002), que expõem que o direcionamento da aprendizagem deve estar centralizado na “função comunicativa”, enfocando prioritariamente a leitura, a compreensão de textos orais, escritos e “a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2002, p. 48).

Na concepção do G7, uma aula eficiente de leitura deve basear-se na participação do aluno para a escolha dos textos. Segundo Guimarães (1995, p. 80), a participação do aluno na construção dos objetivos da aula “pode motivar tanto o professor quanto o aluno na construção de um planejamento que contemple ambas as partes”.

Na 15ª pergunta do questionário, propusemos aos licenciandos que avaliassem o nível de competência da compreensão leitora que eles possuem. Dos quinze graduandos, cinco consideram-se fracos; cinco autoavaliam-se como regulares; e cinco, como bons. A partir desses dados, inferimos que esses futuros professores de LE não se consideram “muito bons” enquanto leitores em inglês (LE).

Do exposto até aqui, podemos concluir que os agentes participantes desta pesquisa, concluintes do curso de Letras, que atuaram na regência do ensino de LE em sala de aula, trazem concepções tradicionais de aprendizagem. Esse perfil de licenciandos não condiz com as DCNL (BRASIL, 2001), que apontam que o professor formado nos cursos de Letras nas universidades brasileiras “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem” e compreender o seu processo formativo de forma contínua, autônoma e permanente. A diretriz menciona também que o futuro professor “[...] deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre

temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários [...]” (BRASIL, 2001, p. 61).

As DCNL explicitam ainda que as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de Letras devem contemplar:

- o domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações orais e escritas, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas, adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

4.3 O PERFIL E AS COMPETÊNCIAS DOS GRADUANDOS: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E O SEU FAZER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Nesta seção, identificaremos o perfil, as concepções de língua(gem), mais especificamente da leitura em LE, a competência e a tomada de decisão dos agentes de participantes, a partir dos PCs construídos pelos futuros professores de línguas. Conforme mencionado no capítulo 3, delimitamos o nosso objeto de estudo em quatro eixos: Conteúdo (CONT), Competências (COMP), Habilidades (HAB) e Procedimentos Didático-Pedagógicos (PDP). A descrição dos PCs parte da nossa interpretação após várias leituras, seguindo os pressupostos teóricos da LA (cf. cap. 2) e da pesquisa de base documental (cf. cap. 3).

PC 1 – G1

Quadro 15 – Eixos analisados: PC 1

EIXO	<p style="text-align: center;">PLANO 1 – AULA 1 E 2 – G1</p> <p>Aula 1: dia 23/9/2009 – Aula 2: dia 14/10/2009</p> <p>Público-alvo: Alunos do Centro de Ensino Médio de Gurupi.</p>
COMP	<p>Interpretar e traduzir frases, interpretar dados por meio de gravuras para produzir frases, tradução utilizando a língua inglesa, identificar sentido de gravuras, leitura de frases.</p>

HAB	Aprender palavras soltas para traduzir e produzir textos, identificar sentido de gravura para fazer leitura de frase.
CONT	Tradução e técnica de leitura na língua inglesa.
PDP	Oficina com material produzido pelos alunos, <i>workshop</i> , leitura de texto seguido de questões objetivas de marcar V (verdadeiro) ou F (falso) e de marcar a única resposta correta, questão de responder sobre o assunto do texto.

Esse PC fundamenta-se teoricamente nas estratégias para o ensino da leitura baseado nos fundamentos teóricos de Freire (1997) e Moita Lopes (1996). E aponta norteamentos para o trabalho com o texto, porém as atividades elaboradas pelo G1 não seguem esses pressupostos, a teoria adotada não faz conexão com a prática. O licenciando confunde leitura com tradução, como revela o teor do PC em análise, o que denota a necessidade do desenvolvimento das competências de ensinar uma L-alvo, ainda não adquirida pelo licenciando. A esse respeito Paiva (2004) chama atenção para as competências mínimas que o professor deve alcançar no seu processo formativo para estabelecer a sua tomada de decisão, como: domínio de métodos e técnicas pedagógicas, domínio dos conteúdos básicos referentes ao ensino fundamental e médio, habilidade para tomar decisões.

O PC em análise se enquadra na modalidade de plano na concepção tradicional de linguagem como explicitam os eixos das COMPT e dos CONT que compõem esse PC, a serem desenvolvidos a partir das aulas:

- *Interpretar de maneira simples e rápida a tradução da língua inglesa.*
- *Aprender de maneira rápida e eficaz as palavras soltas na língua inglesa, para conseguir traduzir e produzir o seu próprio texto em língua inglesa.*

Nessa sequência elaborada pelo graduando, a linguagem é vista como meio de comunicação baseada no conceito de que todas as línguas são equivalentes no que se refere aos seus termos linguísticos, buscando a tradução como foco. Manifestam-se também conceitos estruturalistas de ensino, como explicitam as competências e as habilidades a serem desenvolvidas na aula 2, que estabelece uma proposição de ensino que visa à composição apenas no nível da frase, desconsiderando níveis mais amplo, como o texto e o contexto:

- *Interpretar dados e significados através de figura para que possam produzir frase.*
- *Identificar o sentido de cada figura para fazer a leitura da frase na língua inglesa.*

Dessa forma, a configuração de conceitos tradicionais e estruturalistas de leitura, que compõem esse PC, denota uma postura reducionista e simplista do processo de compreensão na aprendizagem da leitura, como já foi discutido em nosso referencial teórico, segundo os posicionamentos de Pennycook (1998) e Grigoletto (2002). Partindo da visão teórica desses pesquisadores, essa concepção de trabalho com a leitura em LE parece ser linear e assume a condição de um código que deve ser traduzido palavra por palavra para obter a compreensão da mensagem do texto. Assim, inferimos que as aulas propostas pelo PC 1 não objetivam um ensino da leitura que possa ir além do nível da palavra e da frase.

Diante das proposições de ensino propostas por esse PC, o trabalho com o texto não seguiu os direcionamentos dos eixos COMP e CONT. O aluno-professor buscou, conforme o eixo PDP, realizar a sua aula de leitura através de um *workshop* utilizando textos seguidos de atividades de marcar alternativas como verdadeiras ou falsas, de apontar a resposta correta, conforme mostra a figura 3.



WORKSHOP:

READING COMPREHENSION TECHNIQUES IN ENGLISH LANGUAGE

READ THE TEXTS AND ANSWER THE QUESTIONS:

TEXT I

SUPERSTITION

There is evidence of superstition among ancient civilizations. But this is not something of the past. Superstition is part of our modern world, too.

Some very old beliefs are present among us today: a broken mirror for example, means seven years of bad luck. A black cat brings you bad luck when it crosses your way. Some people never walk under a ladder because it also means bad luck. There is a very curious belief among New Yorkers: 13 is a sign of bad luck and many buildings have no thirteenth floor.

There is also a place for good luck in superstition. Some charms and beliefs are popular because they bring good luck. A horseshoe, for example, or a four leaf clover are popular good luck charms around the world. In Brazil, it is very difficult to find a ticket of the Federal Lottery with a final 13 – this is the lucky number. There is another curious belief in Brazil: three kisses on the face of a single girl bring marriage.

Superstition is certainly part of the past, present, and future life of man. For some people, it is ignorance; for other, it is an important part of their lives.

VOCABULARY
BUILDING – prédio
BELIEF – crença

1. Que tipo de texto é esse?

- história em quadrinhos
- bula
- informativo
- carta

2. De que assunto o texto trata?

3. Write T (true) or F (false) according to the text

- a) A horseshoe and a black cat are good luck signs. ()
- b) There is no superstition in Brazil. ()
- c) There are no floors in the buildings in New York. ()
- d) There is evidence of superstition in our world. ()
- e) Thirteen is a lucky number in the Federal Lottery in Brazil. ()
- f) Old beliefs are not part of modern life. ()
- g) Three kisses on the face of a single girl bring marriage. ()
- h) Thirteen is a lucky number among New Yorkers. ()
- i) A black cat brings seven years of bad luck when it crosses your way. ()
- j) A superstition is very important for all the people in the world. ()

TEXT II

JEANERATION

Young people all around the world have many things in common – **their** music, their language, their ideas. However, there is nothing more universal than jeans.

Jeans are not privilege of modern generations. In the 15th century, the sailors from Genoa were the first to wear heavy cotton pants. **They** needed those durable and practical cotton pants to work on their ships. Our modern term jeans comes from the Genoese sailors.

Later, during the Gold Rush, Levi Strauss arrived in California with a roll of heavy canvas under his arm. **He** created the blue jeans and made a fortune.

Until the World War II, blue were popular among farmers and cowboys, construction workers and people in the country and small towns of the United States.

In the forties, some artists and young people wore blue jeans because they were practical, cheap, and a kind of political protest. Then came the fifties with Marlon Brando, James Dean and motorcycle movies. Jeans became a synonym of “bad” and schools banned them.

In the sixties, jeans became very popular not only in the USA but all over the world. **They** were a symbol of youth. Today, however, they are no longer a privilege of a generation or a class: everybody wears jeans.

VOCABULARY

SAILORS – marinheiros

1. What's the text about?

() artists () Levi Strauss () Jeans () Sailors

2. Write T (true) or F (false) according to the text

- 1) Jeans are a privilege of modern generations. ()
- 2) Levi-Strauss invented the blue jeans. ()
- 3) In the fifties motorcycle movies were banned from school. ()
- 4) In the sixties jeans were a symbol of youth. ()
- 5) Today jeans are a symbol of a class. ()
- 6) Artists wore blue jeans in the fifteenth century. ()
- 7) Genoese sailors arrived in California during the Gold Rush. ()
- 8) Girls wore blue jeans in the fifteenth century. ()
- 9) Jeans are something young people have in common. ()

Figura 3 – Textos e atividades utilizadas como PDP – PC 1

Como podemos observar na figura 3, o material utilizado pelo G1 não passou por adaptações. Tanto os textos quanto as atividades de compreensão leitora propostas foram retiradas do livro didático e utilizadas com os aprendizes sem passar pelo processo de transposição didática. Essa tomada de decisão pode denotar a ausência do domínio da competência teórica no processo de formação do G1, como nos revelam Moita Lopes (1996) e Almeida Filho (2005a) (cf. cap. 2).

Nessa circunstância de elaboração da sua prática, o G1 assume o papel de receptor e consumidor de um conhecimento pronto e acabado para ser utilizado com os seus alunos e nos remete à visão dogmática da formação docente já discutida a partir de Moita Lopes (1996).

O futuro professor nos remete também a uma ausência da reflexão teórica sobre a linguagem e o “domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos

processos de ensino e aprendizagem” revelados na DCNL (BRASIL, 2001, p. 30), ao se referir sobre o perfil, as competências e as habilidades a serem desenvolvidos no processo de formação do professor no curso de Letras.

PC 2 – G2

Quadro 16 – Eixos analisados: PC 2

EIXO	PLANO 2 – AULA 1 E 2 Aula 1: dia 28/9/2009 – Aula 2: dia 16/11/2009 Público-alvo: Alunos do Centro de Ensino Médio de Gurupi.
COMP	Fazer inferência para compreender enunciados, retirar informações do texto com o uso das técnicas de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , despertar os alunos para a correção dos erros e dos acertos cometidos na avaliação.
HAB	Interpretar enunciados por meio de ilustrações, pistas contidas no título, palavras em destaque, encontrar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto, cognatos, resgatar mensagens não indicadas no texto, ativar o conhecimento prévio.
CONT	Inferência contextual.
PDP	Aplicação de exercícios de fixação sobre as técnicas de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , atividade de correção de prova, de familiarização com o texto, observação de gravura e título, antecipação do assunto, perguntas e respostas, confirmar e descartar hipóteses, adivinhar o significado das palavras, explanação sobre inferência contextual, interpretação de texto, uso de apostilas de atividades, lousa, pincel e apagador, textos impressos, exercícios de fixação com técnicas de leitura.

As atividades de leitura propostas no PC 2 estão baseadas no uso de material retirado da bibliografia utilizada. O graduando faz uso de textos e atividades das páginas 39-43²⁵. O material utilizado não foi produzido pelo licenciando, como pode ser observado na figura 4.

Como observamos, todos os eixos que compõem esse PC estão fundamentados pelos direcionamentos das estratégias de leitura ao trabalhar a inferência contextual, as técnicas de *skimming* e *scanning*, a busca do conhecimento prévio, o trabalho com a linguagem não verbal, fazendo uso de ilustrações, pistas contidas no título e palavras em destaque, como evidenciam as proposições das aulas 1 e 2. Essas atividades estão constituídas por questões abertas de familiarização com o texto, como podemos observar na figura 4.

²⁵ O material referente às páginas 39 a 43 trata da prática das estratégias de leitura. Além da parte teórica, traz exercícios de como utilizá-las. Está composto de gravuras e tarefas de interpretação de texto. O material faz parte de um capítulo e está intitulado de *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental* e não apresenta autoria.

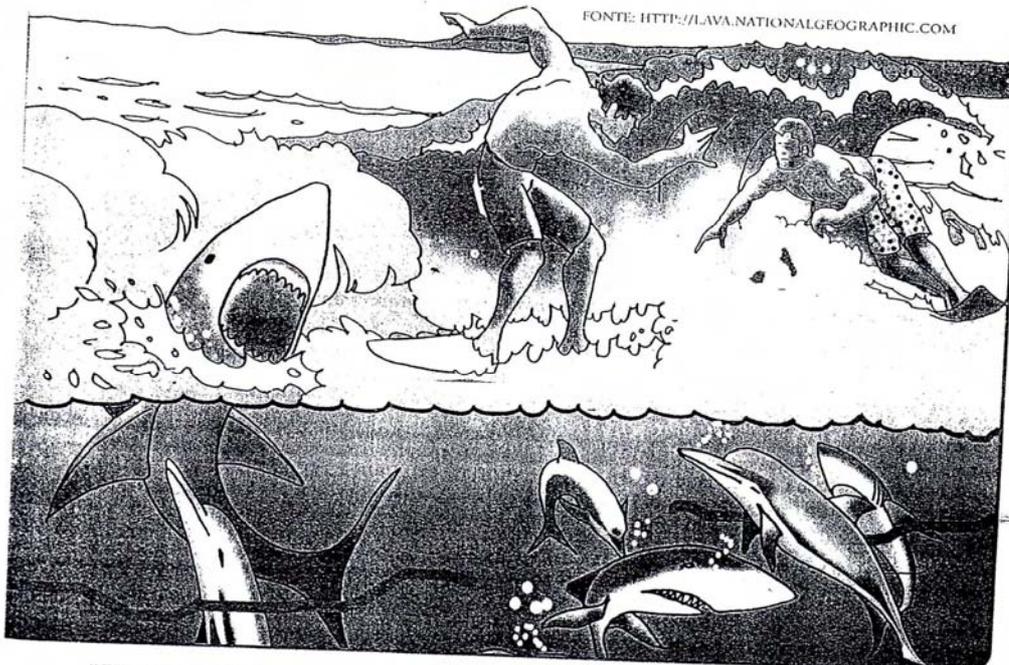
8 Inferência Contextual

Shark Attack

TEXT BY LAURA DAILY • ILLUSTRATION BY CARLOS CUNHA

In 1989, a teenager and two buddies, all of Newcastle, New South Wales, in Australia, were surfing in Pacific Ocean with a school of dolphins. Suddenly agitated, the dolphins started zooming under the boys, then surfacing and splashing vigorously. Adam saw a fin coming toward him, but it wasn't a dolphin. It was a tiger shark! The shark bit a foot-wide chunk from Adam's surfboard. Adam was knocked off his board, wounded. Then the shark turned and attacked again. The dolphins went after it, and the shark disappeared. Adam's human friends helped him to shore. He had cuts on his hip, thigh, and stomach. But thanks to the dolphins, Adam lived to ride the waves again.

FONTE: [HTTP://LAVA.NATIONALGEOGRAPHIC.COM](http://LAVA.NATIONALGEOGRAPHIC.COM)



LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL

FAMILIARIZAÇÃO COM TEXTO

1 • Observando a gravura e o título, descreva o que você pode antecipar sobre o assunto do texto.

.....

.....

2 • Quantos tubarões você pode identificar na gravura?

.....

3 • Faça uma leitura rápida do texto para confirmar ou descartar as suas hipóteses.

4 • Tendo por base o conhecimento que você já possui sobre o assunto, aponte o que os tubarões e golfinhos têm em comum em sua aparência.

.....

5 • Procure adivinhar o significado das palavras em negrito:

A • "In 1989, a teenager and two buddies (...) were surfing in Pacific Ocean with a **school** of dolphins."

.....

B • "Adam saw a **fin** coming toward him, but it wasn't a dolphin."

.....

6 • De acordo com o texto, qual é a razão para o comportamento dos golfinhos descrito na sentença abaixo?

"Suddenly agitated, the dolphins started zooming under the boys, then surfacing and splashing vigorously."

A • derrubar o surfista B • brincar com ele C • atacá-lo D • alertá-lo de perigo

7 • Utilizando sua habilidade de ler nas entrelinhas, explique a expressão *human friends* usada pelo autor.

.....

.....

.....

Figura 4 - Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 2

Na aula 2, o graduando propõe avaliar²⁶ o conteúdo por meio de três textos para serem interpretados com questões de classificá-los de acordo com o gênero

²⁶ Uma breve descrição deste procedimento: 1. Classifique os textos abaixo de acordo com os gêneros textuais aos quais pertencem. "Faça uma leitura rápida observando o *layout*, cognatos, título e seu conhecimento prévio e, em seguida, escreva uma sentença da ideia geral de cada um deles". Os textos são curtos e mesclados com gravuras de temáticas diferentes. Em seguida, a questão 2 da

textual, proposições de leitura rápida, observação do *layout*, dos cognatos, do título e do uso do conhecimento prévio para compor uma frase sobre a ideia geral de cada texto.

A nosso ver, por se tratar de um curso de extensão que se propõe ensinar uma LE, o graduando deveria contemplar o estudo da leitura articulado com as demais habilidades linguísticas visando a atender os objetivos e as necessidades dos alunos. Dessa forma, a abordagem instrumental de leitura não condiz com o contexto de ensino.

Estabelecendo uma comparação entre o PC do G 1 com o PC do G 2, observamos que o modelo de leitura utilizado pelos dois licenciandos difere. As proposições de trabalho com a linguagem no PC 2 vão além da linearidade das palavras na frase, mas ainda buscam o texto enquanto código a ser decifrado. Voltam para uma abordagem baseada nas técnicas e nas estratégias de leitura pautada por uma concepção do ato de ler, centrada no texto, que não é uma interpretação como aquela que nos revela Coracini (1995) (cf. cap. 1), na busca do significado situado a partir da relação dialógica entre leitor, texto e autor marcados por um contexto sócio-histórico.

Ao trabalhar o texto, as estratégias não devem assumir o único foco de atividades nos eventos de ensino da leitura, pois, mesmo que as estratégias de leitura sejam diversas, apenas o seu enfoque não garante uma leitura crítica e consciente e pode interferir na aprendizagem do aluno-leitor. As estratégias podem ser mescladas dentro da dimensão discursiva para promover interpelações que explicitem “a ilusão que cada leitor tem de que há uma única leitura boa e certa para o texto” (GRIGOLETTO, 2002, p. 91) (cf. cap. 1). Dessa forma, o leitor pode superar o estágio primário rumo a uma dimensão que envolva o leitor e o escritor em situação marcada por um estágio ainda mais amplo, envolvendo todos os elementos da linguagem humana, do contexto sócio-histórico.

Após essas considerações do PC 2, percebemos que os PDP estão construídos a partir de proposições de um material que não foi elaborado pelo licenciando, não houve adaptações ao contexto de ensino. Essa postura denota ausência da “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações

linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional” (BRASIL, 2001, p. 30), referentes às competências e às habilidades expostas nas DNCL. Além disso, denota a falta do “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 30) que parece não ter atingido o percurso da formação do graduando.

PC 3 – G3

Quadro 17 – Eixos analisados: PC 3

EIXO	PLANO 3 – AULA 1 e 2 Aula 1: dia 21/10/2009 – Aula 2: dia 28/10/2009 – Aula 3: dia 4/11/2009 Público-alvo: Alunos do Centro de Ensino Médio de Gurupi.
COMP	Utilizar metodologias e técnicas visando à interpretação de textos a partir do hábito de estudos, leitura e análise de textos.
HAB	Desenvolver estratégias a partir de hipóteses, explorar título, subtítulo, palavras chave, estimular a compreensão textual, analisar o texto nas formas global e minuciosa, estabelecer sentido de palavras dentro do texto e contexto.
CONT	Interpretação de textos.
PDP	Explicação da importância do uso de técnicas para a compreensão leitora questões para serem respondidas em grupos, atividade de leitura com texto seguido de perguntas e respostas, atividade de adivinhação do significado de palavras, atividade de ler nas entrelinhas, cognatos, assinalar as questões corretas.

Esse plano está composto por três aulas, que propõem como foco o ensino da compreensão leitora, tendo como público-alvo a 1ª série do ensino médio de uma escola pública da cidade de Gurupi.

O eixo CONT busca a interpretação de textos como foco de trabalho e está norteado pelos demais eixos que trazem uma abordagem de ensino da compreensão leitora, baseada nas técnicas das estratégias de leitura.

As COMP desenvolvidas nas três aulas foram as mesmas e estavam direcionadas para o desenvolvimento do hábito das estratégias de leitura com textos para as provas de vestibulares, como se segue:

- *Conhecer estratégias lógicas, metodológicas e técnicas para a interpretação de textos em língua inglesa, através de adequados hábitos de estudos, de leitura e análise de textos.*
(COMP a ser desenvolvidas nas três aulas)

As HAB desenvolvidas foram as mesmas para as três aulas e tinham como foco o texto, da mesma forma que as competências. Não há menção a aspectos

extralinguísticos, enquanto estratégia de compreensão textual, nessas aulas em proposição.

Quanto aos PDP, para o desenvolvimento das aulas e dos recursos, foram utilizados os mesmos para as duas primeiras aulas e mantiveram o uso das estratégias de leitura focadas no texto.

- A aula iniciará com a entrega de uma folha contendo um texto a respeito da importância de conhecer técnicas de compreensão de leitura e também alguns passos que o aluno deve seguir para interpretação de textos. Nesse material, também haverá algumas questões que deverão ser analisadas e respondidas em grupo. (PDP da aula 1 e 2)

Os procedimentos utilizados na aula 3 revelam uma concepção de ensino com base estruturalista, mesclada com estratégias de leitura a partir do uso de atividades no nível do vocabulário e de palavras com o uso de dicionários. Essa atitude remonta ao modelo de leitura *bottom up*, que busca o texto como única fonte de conhecimento, já discutido neste trabalho, e ao método de tradução como segue:

- A aula iniciará com um levantamento de questões em português a respeito do assunto do texto a ser trabalhado. Em seguida, será pedido aos alunos para montarem um vocabulário, com a ajuda de um dicionário, das palavras apresentadas com mais frequência no texto. (procedimentos da aula 3)

Essa tomada de decisão denota a ausência do reconhecimento da relação autor-texto, leitor e o contexto, visto que ambos estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado (MOITA LOPES, 1996). Para Kleiman (1989) e Koch (2002), a leitura eficiente requer não apenas habilidades linguísticas que reconheçam palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases, mas deve, sobretudo, considerar os aspectos extralinguísticos, acessar conhecimentos, estabelecer objetivos e expectativas para construir unidades de sentido.

Ademais, os PDP não condizem com as sugestões oficiais para o desenvolvimento de competências e habilidades da leitura em LE e fogem do conhecimento das bases de representação e comunicação. “Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura”, habilidades contidas nos PCNEM (1999, p. 153), visam ao trabalho com a linguagem de forma mais integrada com as demais habilidades.

Os PDP utilizados pelo G3 explicitam ainda a ausência das “[...] manifestações não-verbais, articuladas num todo passível de gerar significados” (BRASIL, 2002, p. 94). Na perspectiva dessa diretriz, o uso dos diferentes tipos de linguagem nos eventos de ensino da escrita e da leitura de forma integrada promove a construção do sentido.

Ainda sobre os PDP, o graduando tomou a decisão de utilizar textos seguidos de atividades de interpretação de gravuras, questões de responder, de acordo com o texto, à proposição de adivinhação do significado de palavras e de marcar a resposta correta. O ensino da leitura está centrado no texto como fonte de informação, conforme demonstra a figura 5.

CONSOLIDAÇÃO

▷ Cognatos e objetivos da leitura

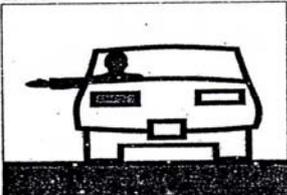
Communicating
Communicating means letting other drivers and pedestrians know what you plan to do early enough to avoid an accident. Many accidents happen because one driver fails to communicate what he plans to do in time for others to determine what action they need to take.

Using Turn Signals
Anytime you plan to change direction, use your turn signals—whether you're changing lanes, turning at an intersection, entering a freeway, pulling away from a curb or pulling off the road. Develop the habit of using turn signals even when you don't see other vehicles on the road. Vehicles you don't see are the most dangerous.

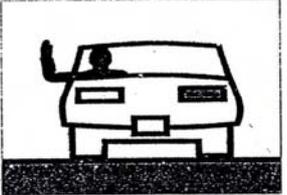
Here are some rules to follow:

- Signal three or four seconds before you change directions so other drivers will have time to react.
- If you plan to turn after clearing an intersection, don't signal until you reach the intersection. Drivers on the road ahead may pull out in front of you.
- After you complete your move, be sure the turn signal stops flashing.

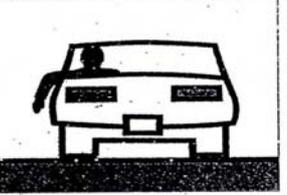
Left Turn



Right Turn



Slow or Stop



You should signal before every turn and use hand signals as extra precautions—especially in heavy traffic. Defensive Driving 33

FONTE: VIRGINIA DRIVER VIRGINIA DEPARTMENT OF MOTOR VEHICLES (MANUAL PARA MOTORISTAS), 1987

1 • Observando a ilustração e o título, formule hipóteses sobre o conteúdo do texto.

.....

.....

2 • Leia o texto e confirme ou descarte suas hipóteses.

3 • Explique a contribuição da ilustração (informação não-verbal) para a antecipação do assunto tratado.

.....

.....

4 • Assinale o provável objetivo do leitor ao ler esse texto:

A • aplicação prática B • enriquecimento intelectual C • diversão

5 • Volte ao texto e selecione exemplos de cognatos que contribuíram para a compreensão.

6 • Leia atentamente o texto e assinale as afirmações corretas:

A • Sinalizar o que se pretende fazer é útil a motoristas e a pedestres.
 B • Deve-se sinalizar bem antes de chegar a um cruzamento.
 C • Deve-se sinalizar três ou quatro segundos antes de mudar de direção.
 D • Não é necessário sinalizar quando não há veículos à vista.

Figura 5 - Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 3

PC 4 – G4

Quadro 18 – Eixos analisados: PC 4

PLANO 4 – AULA 1 E 2	
EIXO	Aula 1 – dia 19/10/2009 - Aula 2 – 26/10/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário - UNIRG
COMP	Ler e interpretar textos usando as estratégias de leitura: <i>skimming</i> , <i>scanning</i> , cognatos, tipografia, <i>background</i> , indexação de questões, delimitadores de blocos nominais, desenvolver a criatividade, o raciocínio, a solidariedade e a autonomia da aprendizagem.
HAB	Utilizar estratégias de leitura, formar sequências lógicas, assimilar a relevância do trabalho em equipe para atingir o conhecimento.
CONT	Leitura e compreensão do texto <i>My brother Ben</i> e textos publicitários.
PDP	<i>Warm up</i> com leitura de textos verbais e não verbais, atividades de leitura com textos publicitários seguidos de perguntas e respostas, aplicação de dicas de leitura para vestibulares, tarefas de dividir palavras para entender o significado, uso do contexto, tradução de palavras, palavras cognatas, leitura de texto seguido de questões objetivas de marca verdadeiro (V) ou falso (F), leitura de textos publicitários.

No PC 4, o graduando propôs trabalhar as estratégias e as técnicas para a compreensão de textos voltados para a preparação dos exames de vestibular, conforme figura 6, e textos publicitários. Para empreender a sua tarefa de docência, buscou desenvolver as seguintes competências:

- *Ler e interpretar textos em língua inglesa, usando estratégias de leitura.*

- *Desenvolver a criatividade, o raciocínio, a solidariedade e a autonomia no processo de aprendizagem. (COMP a serem desenvolvidas)*

Quanto às HAB, propôs desenvolver as seguintes estratégias:

- *Utilizar estratégias de leitura (skimming, scanning, cognatos, tipografia, background, indexação de questões, delimitadores de blocos nominais, etc., para ler e compreender o significado de textos em língua inglesa.*

- *Formar sequências lógicas para atingir o todo de um texto.*

- *Responder a questões relacionadas aos textos lidos.*

- *Compreender a importância do trabalho em equipe para a aquisição do conhecimento. (HAB a serem desenvolvidas)*

Os PDP seguiram os seguintes direcionamentos:

- *Primeiramente será feita a “dinâmica do texto em tirinhas”, em que os alunos, em grupos, receberão fragmentos do texto “My brother Ben” e algumas figuras a ele relacionadas. Alguns períodos do texto estarão enumerados e outros não e o objetivo do grupo será montar o texto na ordem correta. Por último, receberão cópias de alguns textos publicitários em inglês para fazerem a leitura e responderem algumas atividades a eles relacionadas. (aula 1)*

- *Primeiramente será feita uma pequena revisão com os alunos sobre as estratégias de leitura em língua inglesa. Em seguida, os discentes receberão a cópia do texto “Almost out of África”, em que deverão aplicar as estratégias de leitura para compreender o texto e responder perguntas orais e escritas sobre o mesmo. (aula 2)*

Os objetivos que envolvem as aulas estão justificados pelo material de orientações intitulado de *Reading comprehension Techniques*²⁷, apresentados aos alunos fazendo explanações de como ser bem sucedido em uma prova de inglês de vestibular:

- *Uma das habilidades mais cobradas no vestibular é a capacidade de decodificar e interpretar textos originais, em linguagem atual, estilo formal, de nível léxico-gramatical do ensino médio.*

A LE (inglês) ocupa lugar de destaque obrigatório nos vestibulares para a entrada nos cursos superiores. Assim, ao pensarmos o papel utilitário da leitura no

²⁷ O material utilizado pelo aluno-professor não apresenta autoria e as explanações contrastam a tradução entre o português e o inglês.

espaço acadêmico para a aquisição do conhecimento científico, podemos inferir que, a partir das orientações dos pesquisadores da LA e dos PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e das OCNEM (BRASIL, 2006), a preparação do leitor para o enfrentamento dos estudos universitários não devem estar assentados no nível da decodificação e da interpretação de textos originais, enfocando apenas a linguagem atual e o estilo de formalidade no campo léxico-gramatical.

Em nossa opinião, a preparação do leitor em LE não deve estar voltada apenas para passar em exames, mas, sobretudo, para muni-lo de conteúdos estratégicos, de forma a “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113). A figura 6 demonstra o tipo de abordagem utilizada pelo aluno-professor.



They are majestic. Sensitive and perceptive. Just one glimpse into the soulful eyes of a mountain gorilla, and a lifetime of misconceptions vanishes into the African wind. And even though they weigh up to 450 pounds, they are being driven out of the rain forests of Central Africa because of poaching and human encroachment into their natural habitat. They are now in danger of extinction, with just 650 left in the world.

Today, with the help of The Dian Fossey Gorilla Fund International, you can adopt a mountain gorilla. And when you adopt, you'll receive a photo of your gorilla with background information, including personality traits and a family tree.

It's a contribution you'll feel good about. Because unless we help the mountain gorillas soon, they'll be out of Africa... for eternity.

For more information on an adoption or how you can help, visit our website at www.gorillafund.org

or write:
The Dian Fossey Gorilla Fund International,
 800 Cherokee Ave., SE, Atlanta, GA 30315, USA
 Fax (404) 624-5999

(National Geographic, September 1999)

1. (UERJ) O anúncio tenta persuadir o leitor, apelando principalmente para sua:

a. liderança.	c. humildade.
b. filantropia.	d. inteligência.
2. (UERJ) De acordo com o texto, os motivos pelos quais os gorilas correm risco de se extinguir são:

a. caça ilegal e invasão do ser humano.	c. invasão do ser humano e falta de alimento.
b. mudança brusca de tempo e caça ilegal.	d. falta de alimento e mudança brusca de tempo.
3. (UERJ) "... with just 650 left in the world" (line 8) In the context, the word *just* can be replaced with:

a. already.	c. only.
b. even.	d. yet.
4. (UERJ) "And when you adopt..." (lines 11-12) The underlined word refers to the:

a. editor	c. founder
b. reader	d. publisher

Figura 6 - Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 4

As atividades com questões objetivas de vestibulares explicitam a proposição do trabalho com a leitura marcada pela concepção de certo ou errado. Essas tarefas não condizem com as proposições contidas nos eixos CONT, COMPT e HAB. O aluno-professor não fez uso das estratégias de leitura conforme as proposições e buscou apenas o uso de tarefas de marcar alternativas, como apresenta o texto na figura 6. A nosso ver, essa abordagem não permite o desenvolvimento dos objetivos do eixo COMPT.

Para desenvolver os eixos COMP e HAB, que estão direcionados para o uso das estratégias e técnicas de leitura, a aula seguiu os PDP com diferentes textos e temáticas variadas, mantendo uma sequência na apresentação do CONT, que é a interpretação de textos publicitários. Julgamos relevante essa tomada de decisão, pois, a nosso ver, uma aula com variedade de textos parece bem mais atraente do que se deter apenas em um texto como fonte de trabalho.

Na sequência da compreensão leitora, o graduando fez uso de uma atividade de *Warm up*, ou como uma pré-leitura, conforme sugerem os PCNLE (BRASIL, 1998). As cópias dos textos publicitários que compõem os PDP serviram para leitura e mantiveram a sequência sugerida pelos documentos oficiais; porém o graduando não propôs atividades relativas à pós-leitura, o que revela uma quebra sequencial dessa metodologia e, ao mesmo tempo, a não aplicabilidade ou desconhecimento das sugestões dos PCN concernentes aos procedimentos para o trabalho com o texto.

Esse tipo de atividade está marcado por concepções da cultura escolar tradicional. Alderson (2002) adverte que a tradição escolar concebe um ensino da leitura focado na avaliação, que exige uma única resposta, a correta, como aquelas de preenchimento de lacunas e de questões de múltipla escolha. Em nossa opinião, esse tipo de tarefa não permite o desenvolvimento da autonomia e o senso de uma leitura crítica, ela impede e desvia o aprendiz da oportunidade de fazer a sua própria leitura e de se constituir enquanto coautor desse processo.

Os PCN+ (BRASIL, 2002) sugerem aos professores, ao planejar o ensino e ao executá-lo:

- selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;

- articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações desafio da vida social, dentro e fora da escola.

E, nos conceitos estruturantes e competências gerais para o ensino da LE, sugerem que, ao utilizar o texto enquanto representação e comunicação, se deve “colocar-se como protagonista na produção e recepção de texto”; e enquanto investigação e compreensão “analisar e interpretar no contexto de interlocução, [...] emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais” (BRASIL, 2002, p. 94).

Ao compararmos o PC 4 com o PC 3, percebemos o emprego dos mesmos direcionamentos: foco no texto e ausência de atividades que promovam a dialética entre leitor-texto-autor e o seu contexto sócio-histórico e cultural. As tarefas propostas não atingem todos esses níveis, permanecem apenas no nível da produção textual desconectada dos elementos construtivos do significado, como já nos revelaram Kleiman (1992) e Koch (2002), de que o leitor é um coautor na construção do sentido.

PC 5 – G5

Quadro 19 – Eixos analisados: PC 5

PLANO 5 – AULA 1 E 2	
EIXO	Aula 1 – dia 23/9/2009 Aula 2 – 9/11/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário - UNIRG
COMP	Compreender conteúdo e leitura da realidade fazendo uso da oralidade, refletir sobre o material e procedimentos utilizados, as relações entre os contextos históricos, sociais e culturais, valorizar a língua como patrimônio nacional.
HAB	Fazer uso da leitura não verbal e da realidade, reconhecer a língua como patrimônio, memória e identidade cultural.
CONT	Linguagem não verbal.
PDP	Aula expositiva, foco no conteúdo, comentários e perguntas sobre o cotidiano do aprendiz, explanação focada na oralidade, <i>warm up</i> envolvendo entendimento de sequência de texto, leitura seguida de questões objetivas de vestibulares, atividades de caça-palavras, pergunta e respostas e de colocar palavras em ordem, atividades de localização de informações, uso de textos didáticos, tarefa de caça-palavras, questões abertas de dar opinião, questões de responder e de escrever as palavras corretas.

Como podemos observar, esse PC está composto por duas aulas, tem como público-alvo os alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário e propõe trabalhar a linguagem não-verbal.

Os objetivos que compõem os eixos do PC 5 estão direcionados ao ensino da leitura sob a concepção de linguagem que vai além da linguagem verbal, visando a trabalhar o eixo do CONT “Informação não verbal”. Para isso, o graduando fez uso de dois textos informativos²⁸.

O material utilizado pelo G5 explicita conceitos básicos sobre linguagem não verbal²⁹. Porém a prática do trabalho, envolvendo as atividades com o texto, não reflete o conhecimento teórico das fontes utilizadas pelo aluno-professor. As aulas planejadas não fazem conexão da teoria com a prática, pois, como pode ser evidenciado, as atividades propostas não condizem com as proposições dos três primeiros eixos.

Como pode ser observado na figura 7, as proposições se voltam para a interpretação do texto, e as tarefas situam-se no nível das palavras e estão marcadas pela arguição e pela expectativa de obter respostas exatas do aluno.

Nesta postura didático-pedagógica, podemos ainda observar a ênfase de um ensino marcado pela tradição escolar de ensinar a LE por meio da descrição e da correção das estruturas linguísticas. A materialização dos PDP abaixo explicita que essa tendência é recorrente, também, nas abordagens do professor em pré-serviço no curso de Letras que pesquisamos. As proposições relativas às questões 1 (caça-palavras) e 4 (reescrever as palavras de forma correta) com o foco no estudo da forma de maneira isolada e descontextualizada, conforme a configuração a seguir, revela essa recorrência. Esses PDP não dialogam com as proposições dos PCNEM (BRASIL, 1999) e PCN+(BRASIL, 2002) para o ensino da leitura em LE. E a

²⁸ O material utilizado pelo G5 foi retirado de: SOUZA, A. G.F. et al. **Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo: Disal, 2005.

²⁹ A página fotocopiada do material anexado ao PC 5 traz conceitos básicos sobre informação não verbal: informação não verbal é toda a informação fornecida por meio de figuras, gráficos, tabelas, mapas etc. (SOUZA, 2005).

abordagem dos graduandos autores desse PC não converge com os princípios das DCNL (2001) no que tange à formação do professor nesse campo.

CENTRO DE LÍNGUAS – CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRG

Student (s): _____ Date: ____/____/____

class: _____ Teacher: _____

EXERCISES

WORD:

L	T	O	P	U	U	M	B	Y	M	E	I	E	X	W	L	Q	K
L	S	W	N	I	G	H	T	W	O	W	S	D	B	S	I	S	O
A	D	R	E	T	X	Q	Y	G	U	R	K	T	I	T	G	E	R
N	N	S	Q	W	Z	B	E	W	S	Z	A	X	G	Z	H	U	S
H	G	T	I	M	E	A	X	C	E	I	T	A	E	Ç	T	P	I
O	F	Q	V	Z	Y	Q	A	K	Q	C	E	Q	C	O	X	K	T
U	S	K	W	D	I	E	T	C	B	I	N	T	E	R	N	E	T
S	Z	Z	E	S	Ç	K	G	T	Y	S	F	A	S	H	I	O	N
E	K	Q	X	O	N	L	I	N	E	S	A	K	Z	T	E	N	Q

Lan house Time Skate On line	Fashion Night Light Diet	Big Mouse Top Internet
---------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

2) De acordo com sua opinião: Qual a importância da Língua Inglesa na formação do ser humano?

3) Referente ao texto: Do you speak English? Responda:

a) Qual a teoria proposta pelo lingüista americano Stephen Krashen para aquisição de uma segunda língua?

b) A psicoterapeuta Amélia aponta as dificuldades comportamentais da aprendizagem de uma segunda língua. Qual são elas? E o que cada uma significa?

4) No texto: Do you speak English? Há palavras em língua inglesa. Logo abaixo elas estão em desordem escreva da forma correta.

a) B L E A _____

b) N A M _____

c) H A T _____

d) L L A E _____

e) E N L I S H G _____

Figura 7 - Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 5

Observamos ainda que as questões enfatizam a noção de certo/errado. Essa concepção, na visão de Alderson (2002) (cf. cap. 2), remete à cultura tradicional da escola em conceber a linguagem escrita sob uma única resposta: “a correta”. Conforme ainda o autor, um ensino baseado nessa concepção de língua(gem) restringe o aprendiz no seu envolvimento com o texto e impede que ele faça as próprias inferências sobre a língua. Os PDP do PC 3 e do PC 4 também estão marcados por essa mesma concepção.

PC 6 – G6

Quadro 20 – Eixos analisados PC 6

PLANO 6 – AULA 1 e 2	
EIXOS	Aula 1: dia 2/9/2009 – Aula 2: dia 9/9/2009 – Aula 3: dia 16/9/2009 Público-alvo: alunos do Centro de línguas da UNIRG.
COMP	Dominar a organização textual em inglês a partir dos conhecimentos da LM; desenvolver a leitura através das estratégias: <i>skimming</i> e <i>scanning</i> para obter informações; praticar a proficiência através das diferentes modalidades de linguagem; desenvolver o vocabulário do inglês.
HAB	Identificar os aspectos verbais/não verbais; questionar, prever, inferir a partir do conhecimento prévio; identificar os falsos cognatos, utilizar o contexto na busca do significado.
CONT	Estratégias de leitura: <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , técnicas de leitura e interpretação de texto; gêneros textuais; cognatos e falsos cognatos.
PDP	Apresentação e justificativa do temas; exposição dos gêneros textuais; aula mediada por recursos tecnológicos; diagnóstico dos interesses do aluno sobre a L-alvo; técnicas de leitura; análise de textos com auxílio dirigido dos estagiários; uso do dicionário para tradução de palavras que o aluno não conseguiu interpretar através das estratégias; exercícios de interpretação de textos, uso de textos com gravuras, tarefas contrastando a tradução português/inglês; atividades de tradução e preenchimento de espaços; atividades com perguntas e respostas em português/inglês; exercícios envolvendo estratégias de leitura para obter informações; uso de gêneros textuais.

Esse PC está composto por três aulas direcionadas ao público do Centro de Línguas da Unirg. O foco de ensino é o trabalho com a linguagem escrita. Os graduandos envolvidos nessa tarefa visam a desenvolver competências que propiciem aos aprendizes o domínio da organização e da compreensão textual em LE a partir dos conhecimentos da LM, conforme o eixo COMP. Os licenciandos objetivam dotar os seus alunos de habilidades relacionadas à identificação dos aspectos verbais e não verbais dos textos de forma que possam fazer uso do conhecimento prévio; identificar palavras cognatas/não cognatas e fazer uso do contexto para detectar o sentido conforme o eixo HAB.

Para trabalhar o eixo CONT, que se centra nas estratégias de leitura, os graduandos tomaram a decisão de usar diferenciados recursos didáticos direcionados a um ensino da compreensão leitora centrado em uma concepção de língua(gem) enquanto informação a partir do uso de estratégias de leitura, conforme o eixo dos PDP.

O foco dos PDP se volta para o sentido do texto preso no nível das palavras, como explicitam os exercícios da figura 8, contrastando com a tradução de palavras.

Esses conceitos didático-pedagógicos remontam a noção de leitura enquanto decodificação advinda das abordagens tradicionais que, segundo Coracini (1995), implica apenas uma única leitura correta e possível do texto.

Todos os eixos em análise do PC 6 revelam o direcionamento das estratégias de leitura para uma compreensão única do texto, seguida de atividades centradas em exercícios de perguntas e respostas marcadas pela intenção de obter uma resposta correta, como pode ser observado na figura 8.

Centro Universitário Unigr
Centro de Línguas
Disciplina: Língua inglesa
Professores:

English, an international language

Why learn English?
 Because English is the most important international language in the world. Some facts prove that: English is the international language of air and sea travels, of computing, of pop music, of politics, of science and medicine, sports, TV and films.

The world today is a very small place. Communication and travel are extremely quick: think of jet planes, satellite TV, telephones, telex and fax, the Internet, for example.

Because of this, we need a common language, and this language is English. English is the first language in:

	
Australia	The Bahamas
	
Canada	Ireland
	
Guyana	New Zealand
	
The United King Dom	The United States

And it is official second language in many other countries such as: India, Nigeria, South Africa, Israel...

English is slowly becoming more than one language, because in every country it is spoken there are differences in some vocabulary words, in some grammatical structures.

British English and American English:
 What is different? Let's see some differences:

American English	British English
apartment	flat
automobile	Car
cab	taxi
candy	sweet
gas	petrol
mail	post
elevator	lift
Stove	cooker
Subway	underground
vacation	holiday

About the text

A - Match the words. Add 2 points for each correct answer.

Word	Translation
1. Why	() mundo
2. To learn	() isso
3. Because	() por que (perguntas)
4. Most	() porque (respostas)
5. Language	() provar
6. World	() mais, maioria
7. Some	() apreender
8. Fact	() fato
9. To prove	() algum (ns), alguma (s)
10. That	() lingua

B - Fill in with the corresponding English form. Add 5 points for each correct answer.

1. English (é) (a)
 (internacional) language of (aéreas)
 (e) (martins) (viagens),
 (da) (computação), of pop
 music, of (política), of

Figura 8 - Texto e atividades utilizadas como PDP – PC 6

Como podemos observar nas proposições didáticas, não há espaço, nas tarefas elaboradas pelos graduandos, que permitam ao leitor tirar as suas próprias conclusões a partir do seu ato de ler.

Souza (1999) adverte quanto ao emprego de *scanning* como prática de leitura, visto que essa estratégia limita o aprendiz aos aspectos superficiais do texto e não permite aprofundamento nas operações cognitivas.

Segundo Kleiman (1989), nos eventos de leitura, o aprendiz espera encontrar respostas para uma questão em um dado momento de aprendizagem. O material elaborado pelos alunos-professores no PC 6 trazem uma proposta de tarefas marcadas, supostamente, por respostas prontas pelo professor em que caberá ao aluno apenas o trabalho de descobri-las. Essa postura não permite o desenvolvimento crítico do leitor.

A respeito do uso de *skimming*, Brown (2001) sugere que essa estratégia pode auxiliar o leitor a fazer previsões sobre o texto e favorecer o seu entendimento nos eventos de leitura. Já os PCNEM (BRASIL, 1999) e os PCN+ (BRASIL, 2002) (cf. cap. 1) apontam três eixos de competências a serem desenvolvidas através do ensino da LE: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Esses eixos sugerem o ensino comunicativo da LE atrelado às demais habilidades. Esse procedimento não compõe os PDP do PC 6.

Partindo das sugestões dos documentos oficiais em comparação com as competências e as habilidades a serem desenvolvidas conforme os eixos COMP e HAB, os recursos do eixo PDP não contemplam o desenvolvimento de uma leitura crítica que vai além da tarefa de responder a perguntas. Essa tarefa não permite ao leitor superar o estágio de receptor e decodificador de mensagens enquanto códigos a serem decifrados como revelam as proposições dos exercícios de compreensão leitora na figura 9.

.....(ciência) and(medicina),
.....(esportes), TV and films.

2. (O) world (hoje) is (um)
..... (muito) (pequeno)
..... (lugar). Communication and
(viagem)..... (são)
(extremamente) (rápidas).
..... (Pense) of (aviões a
jato), satellite TV, telephones, telex and fax,
..... (por) (exemplo).

C – Translate and complete. Add 3 points for each correct answer.

Portuguese	American	British
Carro	automobile	car taxi
Doce		
Gasolina		
Correio		
fogão	elevator	
metrô	vacation	

Understanding the text

D – Answer in Portuguese. Add 3 points for each correct answer.

- Que fatos provam que o inglês é uma língua internacionalmente importante?
.....
.....
.....
- Em que países o inglês é a primeira língua?
.....
.....

C – answer in English. Add 5 points for each correct answer.

E – Write "YES" or "NO", according to your opinion.

Como o inglês pode ser útil a você?

- At school
- At work
- To read technical books
- To know people from other countries.....
- In travels
- To get a good job
- To understand songs and films
- To use computers
- For my personal progress

Vocabulary

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Figura 9 - Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 6

PC 7 – G7

Quadro 21 – Eixos analisados: PC 7

PLANO 7 – AULA 1 e 2	
EIXOS	Aula 1 e 2: dia 31/8/2009 – Aula 3 e 4: dia 14/9/2009 – Aula 5 e 6: dia 21/9/2009 Público-alvo: alunos do 1º módulo do Centro de línguas da UNIRG.
COMP	Reconhecer os diferentes tipos de linguagem como formas de comunicação, reconhecer palavras cognatas; usar o conhecimento prévio; ampliar a competência crítica sobre a linguagem.
HAB	Saber diferenciar os variados recursos de linguagem nos diferentes meios de comunicação e informação; relacionar e considerar os sistemas de comunicação e informação como meios sociais, fazer uso do conhecimento prévio como meio relevante de compreensão; reconhecer as palavras cognatas na busca do sentido.
CONT	Cognatos; conhecimento prévio.
PDP	Aula expositiva; atividades de exploração do sentido do texto; atividades de identificar palavras cognatas; discussão sobre tema de textos; atividades relacionadas com textos; uso de textos com gravuras; textos extraídos de material didático em português/inglês; uso de textos relacionados ao cotidiano; textos com charges seguidos de exercícios com palavras cognatas e uso das estratégias: <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , lista de palavras cognatas; texto com letras de músicas seguido de atividades de preenchimento de espaços e identificação de palavras cognatas; atividades de perguntas e respostas em português.

O PC 7 revela que os alunos-professores realizaram seis aulas para o desenvolvimento de competências relativas ao reconhecimento crítico dos tipos de linguagem como forma de comunicação, conforme o eixo COMP. Esse trabalho objetivou, também, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ato de os alunos conseguirem diferenciar os variados recursos de linguagem nos diferentes meios de comunicação, acionando o conhecimento prévio e reconhecendo as palavras cognatas na busca do sentido, de acordo com o eixo HAB.

Para desenvolver os eixos, os licenciandos propuseram trabalhar as palavras cognatas e o conhecimento prévio no eixo CONT. Na realização dessa tarefa docente, os graduandos fizeram uso de diferentes textos focando a linguagem verbal e não verbal de temática variada³⁰ a partir das estratégias: *skimming*, *scanning*, exploração do vocabulário e atividades de perguntas e respostas conforme o eixo PDP.

Nesse trabalho didático dos graduandos, observamos a predominância da concepção de linguagem centrada no texto enquanto meio de comunicação e informação. Como podemos observar, os textos estão seguidos de proposições que visam a desenvolver uma leitura superficial com o foco no texto.

O PC 7 revela ainda a concepção de linguagem advinda da tradição escolar baseada em perguntas, enfatizando apenas um tipo de resposta: a correta (CORACINI, 1995; ALDERSON, 2002), conforme explicitam os PDP na figura 10.

³⁰ O material didático utilizado é cópia fiel da fonte utilizada do livro *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental* (SOUZA, A. G. F. et al. **Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo: Disal, 2005). Utilizou-se também a página 16 do livro didático: *Inglês para o ensino médio*, volume único (FERRARI, M.; RUBIN, S. G. **Inglês para o ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2002). Os graduandos não reelaboram a parte teórica e nem mesmo as atividades que compõem as proposições.

Curitiba, 30 de setembro de 2009

Curso de Letras – Centro de Línguas – Avaliação I de Língua Inglesa

Aluno (a): _____ Turma: "A"

Escola Municipal: Centro de Línguas

069

Questão 1 (Valor: 2,0)

Classifique os textos abaixo de acordo com os gêneros textuais aos quais pertencem. Faça uma leitura rápida observando o layout, cognatos, título e seu conhecimento prévio e em seguida escreva uma sentença da idéia geral de cada um deles:

Texto 1 LAKE Ophthalmic soln.	Texto 2	Texto 3 – Property for sale in Portugal
		<p>IMATICO www.imatico.com</p> <p>Restored working watermill, 2 bedrooms week-end cottage</p> <p>Near Leiria Portugal</p>  <ul style="list-style-type: none"> * Two storey house * 2 Bedrooms * 1 Bathroom * Kitchen * Living with fireplace <p>* Total area: 3000m² * Covered area: 90m²</p> <p>Asking price: 300.000€</p> <p>Your Dream House in the Sun For all your Property Needs Tel: +351 262 211 975 Fax: +351 262 211 976 E-mail: info@imatico.com</p>
<p>Infectious, Allergic Ophthalmic Remedy Composition: Each ml contains Chloramphenicol----- 5mg (potency) Dexamethasone disodium phosphate---- 1mg Tetrahydrozolin HCL --- 0.25mg (potency) Characteristisc: Effective against inflammation, bleeding due to allergy Indications: Keratitis, conjunctivitis, iritis, scleritis, etc. Dosage and Administration: 1 drop once to several times daily Expiry: 3 years How supplied: 12ml</p>		

Tirinha 2



A – Evidencie as palavras cognatas presentes no texto:

Tirinha 1:
Cereal, New, chocolate, favorite, sugar, actually ✓

Tirinha 2:
Pretend, chocolate, Real ✓

B – Utilizando a técnica do **Skimming** – (leitura rápida sem interrupções) estabeleça uma compreensão geral acerca da tirinha 1.

que é um suspiro de chocolate, que tem o ✓
gosto explosivo.

29 C – Utilizando as técnicas do **Skimming e Scanning** – (leitura rápida, busca de informação específica) que outras informações você pode extrair do texto?

que o cereal parece, que não está bom. ✓

D – Na tirinha 2, faça o mesmo processo em relação às estratégias utilizadas na tirinha anterior.

que nenhum dos dois gostaram da ✓
comida que está proposta para eles comerem.

E – A partir da análise efetivada às tirinhas 1 e 2, faça a relação entre os dois textos, observando o tema em comum entre os dois textos:

os dois textos tratam de alimentos. ✓

Figura 10 - Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 7

A utilização de textos diferenciados para o ensino da leitura, segundo os PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCNEM (BRASIL, 2006) (cf. cap. 1), sugere a interdisciplinaridade e visa a relacionar-se com o cotidiano do aluno. Os graduandos consideram essas sugestões, porém o ensino das competências em LE, especificamente, da leitura, conforme nos revelam os PDP, na figura 10, não atinge as proposições dos documentos oficiais no que se referem ao desenvolvimento de competências de um leitor crítico e autônomo.

Esse trabalho didático operou apenas na superficialidade do texto. O uso das estratégias de leitura como uma forma de ensino nesse PDP não promoveu espaço para que o aprendiz pudesse fazer uso de sua abordagem de aprender.

PC 8 – G8

Quadro 22 – Eixos analisados: PC 8

PLANO 8 – AULA 1 e 2	
EIXOS	Aula 1 e 2: dia 2/9/2009 – Aula 3 e 4: dia 9/9/2009 – Aula 5 e 6: dia 16/9/2009 Público-alvo: alunos do 1º módulo do Centro de línguas da UNIRG.
COMP	Construir conhecimentos textuais em LE e aplicá-los em LM; desenvolver o senso crítico sobre os diferentes tipos de discursos contidos nos textos; fazer uso das estratégias de leitura na interpretação de textos.
HAB	Inferir a função de um texto; marcas deixadas pelo autor, informações implícitas, efeitos de sentido das palavras e expressões; identificar os recursos verbais, não verbais e persuasivos; reconhecer a variedade linguística no contexto de interlocução, o objetivo do texto e os recursos gráficos, sonoros semânticos e estilísticos.
CONT	Estratégias de leitura: <i>skimming</i> , <i>scanning</i> , inferência, identificação de cognatos e falsos cognatos.
PDP	Socialização dos aprendizes; aula expositiva; explanação das estratégias de leitura; técnicas de leituras para compreensão de texto através do <i>skimming</i> , inferência, identificação de palavras cognatas, falsos cognatos, palavras de referência, associação de palavras e organização das informações, busca da ideia central; gêneros textuais: guia turístico, com mapa dos Estados Unidos, <i>comic cartoons</i> , análise de textos informativos de revista eletrônica, uso da lousa, pincel, xérox de conteúdo e Data show; uso de textos seguidos de atividades envolvendo tradução contrastiva português/inglês e de preencher espaços; uso de material teórico sobre os gêneros sem identificação bibliográfica.

Os eixos que compõem esse PC explicitam a prática didática dos graduandos por meio de seis aulas para desenvolvimento do senso crítico sobre os aspectos discursivos presentes nos textos através do uso das estratégias de leitura, conforme o eixo COMP.

O eixo das HAB visou ao desenvolvimento do domínio das estruturas textuais, aspectos formais verbais e não verbais, persuasivos, sonoros, semânticos e estilísticos para promover a compreensão textual. Para realizar os objetivos desses dois primeiros eixos, os graduandos propuseram trabalhar as estratégias de leitura: *skimming*, *scanning*, inferência, identificação de cognatos e falsos cognatos, de acordo com o eixo CONT.

Para realizar as proposições que compõem os eixos expostos, os graduandos usaram textos teóricos sobre o emprego dos gêneros textuais associados às estratégias de leitura a fim de desenvolver competências e habilidades de ler e compreender textos em LI.

Como podemos observar, a tomada de decisão dos graduandos, no que se refere aos PDP, para realizar o trabalho com os seus alunos, se configura

inadequada em relação aos propósitos de uma abordagem mais significativa, que valorize o sujeito-leitor como coautor da construção de sentidos na interpretação textual.

A figura 11 explicita o trabalho didático utilizado pelos alunos-professores para desenvolver as competências e as habilidades, conforme os eixos COMP e HAB. Como podemos observar, a concepção de ensino que compõe a prática desses eixos está sustentada ainda por uma visão de linguagem como meio de informação centrada na superfície do texto e por uma compreensão textual advinda do significado das palavras, conforme as proposições utilizadas pelos graduandos no eixo CONT.

Centro Universitário Unigr - Centro de Línguas - Disciplina: Língua Inglesa
 Prof: Eduardo e Débora Série: _____ Data: 09/09/2009

<p>TEXTO 1</p> <p>INDICATIONS: For the temporary relief of minor aches and pains associated with the common cold, headache, toothache, muscular aches, backaches, for the minor pain of arthritis, for the pain of menstrual cramps and for reduction of fever</p> <p>DIRECTIONS: Adults: Take 1 caplet every 4 to 6 hours while symptoms persist. If pain of fever does not respond to 1 caplet, 2 caplets may be used but do not exceed 6 caplets in 24 hours, unless directed by a doctor. The smallest effective dose should be used.</p>	<p>TEXTO 2 FOR SALE</p> <p>LARGE green lounge, excellent condition, \$50. Garden seats and large pots. 788515.</p> <p>9EWING MACHINE Brother industrial plain sewer, excellent condition, very little use, soil outdoor worker or factory \$650. 7529022 after 6 pm.</p> <p>SKI BOOTS, ladies white & black, men's size 12 in navy, wind ups, \$80 each are best offer. Ladies' stocks included. 71 6801.</p> <p>TEXTO 4</p> <p>1 (15 oz.) can Hormel Chili No Beans 1 (6 oz.) can vegetable juice 1/2 cup chopped onion 3 cups frozen vegetables, thawed, drained 4 cups cooked rice</p> <p>In large sauce pan, combine chili, vegetables juice, and onion; cook 5 minutes over medium heat. Stir in mixed vegetables. Cover; simmer an additional 4 minutes. Serve over rice. Serve Four.</p>	<p><i>Dear Anna,</i></p> <p><i>Please write and tell me if you can come. I'm looking forward to practicing my Italian and, most of all, to seeing you again.</i></p> <p><i>Life is just the same here. We have got more or less the same students in our class but we have a new teacher this term. She's nice but we have to work very hard! Everyone really misses you.</i></p> <p>TEXTO 3</p>
--	---	---

1- Classifique os textos acima de acordo com os gêneros textuais aos quais pertencem:

Texto 1 _____
 Texto 2 _____
 Texto 3 _____
 Texto 4 _____

2- Faça uma leitura rápida do textos anteriores, atente para layout, cognatos, título e em seu conhecimento prévio do assunto e então descreva em uma sentença a idéia geral de cada um deles:

Texto 1 _____
 Texto 2 _____
 Texto 3 _____
 Texto 4 _____

3- Volte aos textos e responda a que se referem as seguintes informações:

Texto 1 : 1 caplet every 4 to 6 hours (line 11) _____
 Texto 2 : \$50 (line 01) _____
 Texto 3 : 3 cups frozen vegetables (line 04) _____
 Texto 4 : Dear Anna (line 01) _____

4- Marque V ou F:

a) () No texto 1 - Diz que devemos tomar o remédio a cada oito horas
 b) () No texto 2 - Diz que há botas de esqui em promoção
 c) () No texto 3 - Diz que a receita é para servir até 10 pessoas
 d) () No texto 4 - Quem escreve a carta está estudando muito

Figura 11 - Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 8

Moita Lopes (1996) salienta que o ensino da leitura crítica deve estar assentada na interação que se processa através do uso da linguagem, numa postura comunicativa em que os sujeitos negociam o significado do texto, os discursos, ou suas visões de mundo que subjazem no universo textual.

Nessa visão, o texto deixa de ser apenas um objeto repositório de informações que são traduzidas ou interpretadas superficialmente através de técnicas e estratégias e passa a ser compreendido como a materialização da linguagem construída pela participação do seu autor e do seu coautor: o leitor. E a leitura, enquanto fenômeno desse processo, passa a ser entendida como uma dimensão de significado que, quando colocada em uso em um determinado contexto ou objetivo, passa a refletir a visão de mundo desses dois sujeitos.

PC 9 – G9

Quadro 23 – Eixos analisados: PC 9

EIXOS	PLANO 9 – AULA 1 – G 9 Aula 1: dia 21/10//2009 – Aula 2: dia 28/10/2009 Público-alvo: Centro de Línguas - UNIRG
COMP	Fazer leitura prévia; interpretar textos sem auxílio do dicionário; identificar a ideia central de textos.
HAB	Utilizar as técnicas de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> para detectar o sentido dos textos; interpretar textos através das palavras cognatas;
CONT	Leitura e interpretação de textos, grupos nominais.
PDP	Leitura prévia dos textos; análise dos textos. Observação da clareza de linguagem por parte do aluno; utilização de regras gramaticais dos grupos nominais; visão de mundo como recuso de interpretação utilização de textos seguidos de atividades de identificação de estratégias de leitura, tarefas de identificar a ideia central do texto; exercícios utilizando estratégias de leitura para obter informações; questões de identificar os marcadores discursivos combinando as colunas e de preencher espaços; atividades de busca de informações no texto através de tradução; atividades de marcar alternativas

Através da leitura minuciosa realizada do PC 9, identificamos que os graduandos propuseram desenvolver competências relacionadas a interpretar e identificar a ideia central de textos, de acordo com o eixo COMP; como também desenvolver as habilidades de detectar e interpretar o sentido de textos através das palavras cognatas, conforme eixo HAB. Esses dois eixos estão relacionados ao eixo CONT, pois ler e interpretar textos através do estudo das estratégias de leitura e dos

grupos nominais se apresentam como o principal objetivo dos recursos didáticos contidos no eixo dos PDP, conforme figura 12.

Marcadores Discursivos

Can a Virus Make You Fat?

Although the idea sounds more like the premise of a B movie than scientific theory, two scientists at the University of Wisconsin in Madison believe they've found a virus that causes some people to get fat. Nikhil Dhurandhar and Richard Atkinson reported recently that when they injected a virus known as AD36 into mice and chickens, the animals' body fat increased. Because humans were unlikely to volunteer for such experimentation, the scientists decided to test for the presence of antibodies to the virus. Of 154 people tested, about 15 percent of those who were obese had the antibodies. None of the lean people did.

However, the findings don't necessarily prove that the virus caused obesity in the test group. As several virologists have pointed out, obese people may simply be more susceptible to such a virus. Still, in recent years researchers have been surprised to find that viruses can be linked to so many diseases that had been thought to have other origins.

For example, viruses are now implicated in several types of cancer, hardening of the arteries, and even mental disorders such as depression. In addition, five viruses besides AD36 have already been shown to cause obesity in animals. The good news is that the same methods that produce flu shots each year could ultimately be used to create an antiobesity injection. ___ S. V.



Biologists have found a virus that causes obesity in animals such as chickens. Now the researchers are testing people for it.

Familiarização com texto

1- Utilize a estratégia *skimming* para identificar o tema central do texto.

2- Utilize a estratégia *scanning* para encontrar as seguintes informações:

A- nome do vírus _____

B- o que o vírus supostamente causa _____

C- número de pessoas que foram testadas sobre a presença de anticorpos e o resultado _____

D- nome dado aos estudiosos de vírus _____

3- Volte ao texto e relacione os marcadores discursivos encontrados (coluna A) com as idéias expressas por eles (coluna B).

<p>COLUNA A</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> although (linha 1) <input type="checkbox"/> because (linha 15) <input type="checkbox"/> however (linha 25) <input type="checkbox"/> such as (legenda/ilustração) <input type="checkbox"/> for example (linha 38) <input type="checkbox"/> in addition (linha 43) <input type="checkbox"/> besides (linha 44) <input type="checkbox"/> still (linha 32) 	<p>COLUNA B</p> <ul style="list-style-type: none"> (A) exemplificação (B) contraste (C) relações lógicas (D) adição
--	--

Consolidação

Referência pronominal e grupo nominal

1- A que se referem os pronomes em negrito nestas orações do texto “Can a Virus Make You Fat?”

A- [...] two scientists at the University of Wisconsin in Madison believe **they**’ve found a virus **that** causes some people to get fat. Nikhil Dhurandhar and Richard Atkinson reported recently that when **they** injected a virus known as AD36[...]

They _____ That _____

They _____

B- Of 154 people tested, about 15 percent of **those who** were obese had the antibodies.

Those _____ It _____

C- Biologists have found a virus **that** causes obesity in animals such as chickens. Now the researchers are testing people for it.

That _____ It _____

2- Combine as palavras das duas colunas para formar alguns dos grupos nominais incluídos no texto. Em seguida, traduza-os.

A• scientific	<input type="checkbox"/> body fat
B• the animal’s	<input type="checkbox"/> shots
C• mental	<input type="checkbox"/> injection
D• Flu	<input type="checkbox"/> disorders
E• antiobesity	<input type="checkbox"/> theory

Figura 12 - Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 9

No PC 9, observamos os mesmos direcionamentos metodológicos para o ensino da leitura em LE já apontados nos PCs anteriores: o uso de técnicas e estratégias: *skimming*, *scanning* e palavras cognatas para identificar a ideia central dos textos.

Freire (1986, p. 8) (cf. cap. 1) nos chama atenção de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A partir dessa colocação, podemos inferir que o significado dos textos não depende apenas do nível linguístico, pois “[...] aprender a ler é antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras” (FREIRE, 1986, p. 8). Os PCNLE (BRASIL, 1998), os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCNEM (BRASIL, 2006) (cf. cap. 1) também propõem um ensino da leitura em LE que valorize os aspectos contextuais, sócio-históricos e culturais do aprendiz.

Essas bases teóricas nos levam à compreensão de que o trabalho com a linguagem escrita deve considerar a visão de mundo, texto e contexto, pois essas dimensões estão presas à realidade do sujeito (FREIRE, 1986).

Transpondo o pensamento de Freire para o ensino da leitura em LE, inferimos que ler, superficialmente, apenas através de técnicas e estratégias na busca de informações sem considerar os aspectos contextuais, histórico-culturais que emanam dos textos, é desvalorizar a participação do leitor enquanto coautor na construção do significado.

PC 10 – G10

Quadro 24 – Eixos analisados: PC 10

PLANO 10 – AULAS 1 E 2	
EIXOS	Aula 1 – dia 23/9/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário - UNIRG
COMP	Compreender conteúdo e leitura da realidade fazendo uso da oralidade, refletir sobre o material e procedimentos utilizados, as relações entre os contextos históricos, sociais e culturais, valorizar a língua como patrimônio nacional.
HAB	Fazer uso da leitura não verbal e da realidade, reconhecer a língua como patrimônio, memória e identidade cultural.
CONT	Linguagem não verbal. Interpretação de texto.
PDP	Aula expositiva, foco no conteúdo, comentários e perguntas sobre o cotidiano do aprendiz, explanação focada na oralidade, <i>warm up</i> envolvendo entendimento de sequência de texto, leitura seguida de questões objetivas de vestibulares, atividades de caça-palavras, pergunta e respostas e de colocar palavras em ordem, atividades de localização de informações, uso de textos didáticos, tarefa de caça-palavras, questões abertas de dar opinião, questões de responder e de escrever as palavras corretas.

Esse PC está composto apenas por uma aula e seguiu os mesmos direcionamentos dos eixos do PC 5. A data da realização e o material didático utilizado nessa aula foram os mesmos da aula 2 deste PC. Portanto, atribuímos ao PC 10 a mesma análise do PC 5, e não a repetiremos aqui.

PC 11 – G11

Quadro 25 – Eixos analisados: PC 11

PLANO 11 – AULA 1 E 2	
EIXOS	Aula 1 e 2 – dia 31/8/2009 Aula 3 e 4 – 14/9/2009 Aulas 5 e 6 – 21/9/2010

	Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário - UNIRG
COMP	Reconhecer as palavras cognatas para identificar a ideia central dos textos; usar o conhecimento prévio no uso da linguagem escrita; ampliar a capacidade de análise crítica; compreender de forma crítica o uso das linguagens como sistema de comunicação.
HAB	Usar o conhecimento prévio como recurso de compreensão textual; identificar as palavras cognatas como recurso facilitador na busca do sentido.
CONT	Palavras cognatas; emprego do conhecimento prévio.
PDP	Aula expositiva; atividade de identificar as palavras cognatas; discussão da temática dos textos; atividades relacionadas ao texto; arguição envolvendo perguntas e respostas; uso do livro didático, lousa, pincel e xérox.

Fizemos uma leitura minuciosa desse PC e não encontramos atividades elaboradas pelos graduandos, mas analisamos as proposições relacionadas ao trabalho com o texto.

Os eixos COMP e HAB visam a desenvolver competências/habilidades críticas sobre o uso das linguagens baseadas na concepção de linguagem enquanto comunicação, tendo como foco de ensino da leitura reconhecimento e uso de palavras cognatas e o conhecimento prévio do aprendiz.

Os ensinamentos de Widdowson (1984, 1991) (cf. cap. 1) chamam atenção para um ensino da língua(gem) não apenas para a comunicação, mas na comunicação. Ele propõe um ensino comunicativo da LE que vai além da dimensão da forma das palavras através de atividades/tarefas que desenvolvam a capacidade do aluno permitindo-lhe interagir através da L-alvo de forma efetiva.

Partindo desse ponto de vista, desenvolver competências através do reconhecimento e da identificação de palavras em um texto não promove o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno, visto que os direcionamentos dados ao trabalho da leitura se voltam apenas para uma compreensão superficial do texto e não consideram os fatores sócio-históricos e culturais que permeiam a composição textual.

Essa postura didático-pedagógica dos alunos-professores não encontra respaldo nos documentos oficiais visto que os PCNLE (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCNEM (BRASIL, 2006) (cf. cap. 1) sugerem a valorização da relação/interação entre autor e leitor como um processo de negociação do significado através do texto concebendo o trabalho com a leitura integrada as demais habilidades linguística.

PC 12 – G12**Quadro 26 – Eixos analisados: PC 12**

EIXOS	PLANO 12 – AULA 1 E 2 Aula 1 – dia 28/9/2009 Aula 2 –14/10/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário – UNIRG
COMP	Compreender o significado através de inferências; identificar o significado de palavras através do contexto.
HAB	Identificar o significado de palavras através do contexto; fazer uso das palavras cognatas para dar significado às desconhecidas; perceber as mensagens não explicitadas pelo texto; utilizar o conhecimento prévio para a compreensão textual.
CONT	Inferência contextual.
PDP	Aula com explanação teórica; atividades direcionadas à compreensão leitora com os recursos da inferência contextual; uso de material apostilado; lousa, pincel e apagador; uso de textos seguidos de perguntas e respostas em português; questões de adivinhar o significado; questões de marcar a alternativa correta; uso de textos didáticos; questões de preencher espaços; textos com gravuras seguidos de questões de assinalar afirmações corretas.

Esse PC está composto por duas aulas direcionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades de ler e compreender textos em LI, conforme os eixos COMP e HAB, a partir do uso de inferência contextual, segundo o eixo CONT. Para realizar essa tarefa, os alunos-professores fizeram uso de textos diversos, seguindo os mesmos textos e os PDP do PC 2; porém as aulas desses dois PCs aconteceram em datas diferentes. Esse dado revela que houve interação e/ou trocas entre os licenciandos em seus trabalhos de estágio. Essa partilha dos PDP parece promover a cultura de ensinar/aprender dos graduandos fazendo propagar entre eles as mesmas concepções de língua(gem) e leitura, como está explicitado na análise até aqui.

Ainda no que tange às concepções de língua(gem) e leitura, observamos que foram as mesmas já analisadas no PC 2, visto que o teor dos eixos do PC 12 são os mesmos daquele. Notamos que o material didático utilizado não passou por adaptações para o contexto de ensino do licenciando, fato que também ocorreu com o PC 2.

PC 13 – G13**Quadro 27 – Eixos analisados: PC 13**

EIXOS	PLANO 13 – AULA 1 E 2
-------	-----------------------

	Aula 1 – dia 28/9/2009	Aula 2 – 16/11/2009
	Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário - UNIRG	
COMP	Tirar informações do texto utilizando recursos do <i>skimming</i> e <i>scanning</i> ; perceber com autoavaliação os erros e os acertos como forma de adquirir novos conhecimentos; compreender enunciados utilizando a inferência.	
HAB	Quantificar as palavras que aparecem no texto; refletir sobre o texto a partir de composição de lista de palavras que o compõem; interpretar enunciados através de ilustrações, título e palavras em destaque; detectar o significado das palavras desconhecidas utilizando o contexto; usar as palavras cognatas na busca do significado dos termos desconhecidos; usar o conhecimento prévio para a compreensão da mensagem do texto.	
CONT	Estratégias de leitura: <i>skimming</i> e <i>scanning</i> .	
PDP	Exercícios das técnicas de leitura através dos recursos de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> ; correção de atividades; uso de textos seguidos de perguntas e respostas em português; questões de adivinhar o significado; questões de marcar a alternativa correta; uso de textos didáticos; questões de preencher espaços; textos com gravuras seguidos de questões de assinalar afirmações corretas; uso de da lousa, pincel, apagador; textos impressos.	

O PC 13 revela uma produção didática voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades de retirar informações do texto através de inferências, com o uso dos recursos de *skimming* e *scanning*, compreensão de enunciados e quantificar e interpretar as palavras como meio de descobrir o significado no ato da leitura, como explicitam os eixos COMP, HAB e CONT.

O eixo PDP mostra os recursos utilizados pelos graduandos. Eles fizeram uso de textos impressos sem passar por transformação didática pelos alunos-professores.

Como podemos observar, os dois primeiros eixos revelam que o trabalho de leitura com o texto aconteceu apenas na superfície textual com o uso de técnicas de leituras no nível da compreensão e de “composição de listas de palavras”, conforme o eixo HAB. Essa postura revela uma concepção de texto como um repositório de informações a serem decifradas na superfície da camada textual.

Desenvolver competências e habilidades envolvendo a leitura em LE baseando-se na concepção de texto, enquanto espaço de informações e como processo de decodificação, é uma proposição que não se encaixa na visão das diretrizes oficiais para o ensino da LE.

Os PCNEM e os PCN+ sugerem um ensino comunicativo da leitura em LE de forma que o aluno possa fazer uso da linguagem na “comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (cf. cap. 1) e expõem que “o objetivo primordial do

professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem” (BRASIL, 2002, p. 50-51).

O significado, conforme esses documentos oficiais, não é intrínseco à palavra isolada. Bakhtin (2002, p. 66) (cf. cap. 1) defende a ideia de que a constituição da linguagem é sócio-histórica e a “palavra revela-se, no momento de sua expressão como produto de interação viva das forças sociais”. Partindo dessa base teórica, o desenvolvimento de competências e habilidades em LE não pode ter o seu foco apenas na superfície textual conduzido pelo estudo das palavras.

Questão 3 (Valor: 2,0)
Observe a figura abaixo :



De acordo a figura do que se trata imagem:

- a) Um casal se fotografando.
- b) Um corretor mostrando uma casa à venda para um casal
- c) Um cantor cantando para um casal.
- d) Um advogado conversando com amigos.
- e) N. D. A

Questão 4 (Valor: 3,0)

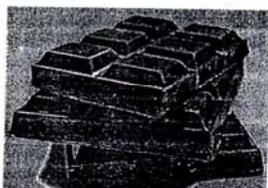
Leia o texto abaixo e a partir de seu conhecimento prévio sobre o assunto escreva com suas palavras qual é a idéia central do texto e como o chocolate é apresentado.

Do you like chocolate? Do you like it very much? Does a piece of chocolate when you feel depressed? Just one? Be careful – you may be addicted! Chocolate contains small amounts of three drugs. When you get too much of any of the three, your body becomes chemically dependent – addicted – on the drug.

One of the drugs is caffeine, which is also in coffee and tea. Caffeine is a stimulant, and can also interfere with the way you absorb vitamins.

Another drug in chocolate is also a mild stimulant. The third drug causes your brain to produce a type of hormone that makes you feel happy. That's why you like it so much!

In Britain, the average person eats nine kilos of chocolate a year. That's too much! And too much of any drug is harmful. So next time you unwrap the third or fourth chocolate bar of the day, watch out!



HAVE A NICE TEST!

Figura 13 - Atividades utilizadas para compreensão leitora como PDP – PC 13

PC 14 – G14

Quadro 28 – Eixos analisados: PC 14

EIXOS	<p style="text-align: center;">PLANO 14 – AULA 1 E 2</p> <p>Aula 1 – dia 1/10/2009 Aula 2 - 29/10/2009</p> <p>Aula 3 - 5/11/2009 Aula 4 - 12/11/2009</p> <p>Público-alvo: alunos 2ª ano da Escola Estadual Tarso Dutra</p>
COMP	Compreender o fenômeno da linguagem; saber relacionar às informações.
HAB	Perceber a linguagem e a língua como elemento de comunicação; reconhecer nos diferentes gêneros os seus temas e recursos expressivos; reconhecer a língua como patrimônio nacional.
CONT	Future with going to; future with will; would.
PDP	Aula de revisão gramatical; ler os pontos principais com uso do livro didático; correção de atividades a partir dos erros; aula expositiva sobre as formas; uso de músicas; interrogativa, afirmativa e negativa; exercícios escritos; material fotocopiado; uso da lousa; pincel; dinâmica de grupos; atividades de revisão; estudo de frases e expressões do texto de música; uso do livro didático.

A construção didático-pedagógica está direcionada ao público estudantil de uma escola pública do penúltimo ano do ensino médio. Durante quatro horas-aula, os graduandos objetivaram desenvolver competências e habilidades de forma que os alunos percebessem os fenômenos da linguagem enquanto elemento de comunicação, conforme os eixos COMP e HAB.

Visando a atingir as suas metas, os alunos-professores buscaram como foco o ensino das formas gramaticais: *future with going to*; *future with will*; *would*, eixo CONT.

O eixo dos PDP revela que os graduandos ministraram aulas expositivas de regras gramaticais e fizeram uso de material fotocopiado, da lousa e de pincel.

A figura 14 ilustra que as aulas dos futuros professores se basearam no ensino das regras e não utilizaram textos com proposições de leitura e compreensão. O material utilizado foi fotocopiado pelos graduandos e não passou por uma reelaboração didática. O PC 14 se enquadra na classificação de planejamento “gramatical” (UR, 1991) (cf. cap. 1), que objetiva trabalhar “uma lista de estruturas gramaticais, relacionadas de acordo com sua dificuldade ou importância”.

1. _____ the universe probably _____ one day?

2. I don't think I _____ Joe's advice. He is absolutely wrong.

3. They' _____ probably _____ their destiny soon.

4. Shirley _____ in the park today. She is very tired.
She doesn't want to leave home.

5. That's all right. I' _____ to Mom and Dad now.

6. When _____ you probably _____ this software?

7. She doesn't have any money now. She _____ probably _____
you only next month.

E. Give complete answers using **will**.

What will you probably do
tonight? _____
on Sunday morning? _____
at end of the year? _____

Figura 14 - Atividades utilizadas como PDP – PC 14

PC 15 – G15

Quadro 29 – Eixos analisados: PC 15

PLANO 15 – AULA 1 E 2	
EIXOS	Aula 1 e 2 - 29/09/2009 Aula 3 e 4 - 30/09/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário - UNIRG
COMP	Fazer leituras de textos para construir conhecimentos através das estratégias de leitura; compreender a relação entre conteúdo e leitura da realidade; compreender as relações entre contexto histórico, social e cultural para valorizar a língua como patrimônio nacional.
HAB	Reconhecer a música como forma de interpretação; fazer previsões usando as estratégias de leitura; utilizar as palavras-chave para identificar a ideia principal; usar a linguagem das imagens na busca do sentido; perceber a língua enquanto patrimônio cultural.
CONT	Leitura e interpretação da música <i>Halo</i> , de Beyonce; interpretação não verbal.
PDP	Aula expositiva, apresentação da música ouvindo a sua letra; revisão das estratégias de leitura; discussão sobre o tema da música; atividades para ser respondidas de acordo com o texto musical; textos com gravuras seguidos de atividades com perguntas e respostas em português; textos com charges seguidos de atividades envolvendo as estratégias de leitura; uso de aparelho de som e cópias da música; exposição da música pelos alunos ao restante da turma.

Nesse PC, o graduando objetivou desenvolver competências e habilidades de ler textos através das estratégias de leitura para construir conhecimentos sobre a realidade e compreender as relações dos contextos sócio-históricos, percebendo a

língua enquanto patrimônio nacional e cultural, como nos revelam os eixos COMP e HAB.

O licenciando visou a atingir esses objetivos através do ensino da leitura do texto de uma música popular em inglês e de textos com imagens, conforme o eixo CONT. Ele usou textos variados em suas aulas, mas não reelaborou o material fotocopiado para apresentar aos seus alunos.

Tanto esse PC, quanto os outros aqui em análise, juntamente com os seus respectivos materiais de aulas elaborados pelos nossos agentes participantes desta pesquisa, revelaram os mesmos direcionamentos didático-pedagógicos. O uso das estratégias de leitura foi o único foco para o ensino da compreensão leitora em LE (inglês) utilizado pelos futuros professores com os seus alunos em suas atividades de regência de ensino.

Os dados levantados, nesta seção, evidenciam que a *práxis* desses graduandos está marcada pelo uso de uma abordagem estruturalista, o foco do trabalho docente dos futuros professores, nessa habilidade, é o texto enquanto fonte de informação a ser decodificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos analisar as concepções de língua(gem), mais especificamente, as concernentes à leitura dos alunos-professores do último período do curso de Letras da Unirg (Universidade de Gurupi). Fizemos o percurso entre a teoria e a prática dos futuros professores a partir da sua produção didático-pedagógica materializada em seus PCs e no material utilizado nas suas aulas.

Nossa proposição central foi comparar o resultado da discussão realizada na análise dos dados com as diretrizes oficiais de referência para a formação de professores nos cursos de Letras (DCNL (2001)) e as diretrizes oficiais de sugestões para o ensino da LE (PCNEM (1999) e PCN+ (2002)). Fizemos, também, o percurso entre esses documentos governamentais e as bases teóricas da LA para contrastar o perfil do professor a ser formado, conforme as DCNL, com o perfil do professor que está sendo formado. Além disso, examinamos as sugestões dos PCN já mencionados para o ensino da leitura em LE com as abordagens materializadas nos PCs e no material didático dos graduandos em Letras.

Para sistematizar as considerações finais, retomamos, aqui, as questões da pesquisa:

1. Quais são as concepções dos alunos graduandos em Letras (futuros professores) acerca da leitura em língua estrangeira?

Como ficou evidenciado na análise de todos os PCs, mesmo fazendo uso de textos com temas diversificados, técnicas e estratégias de leitura que são considerados pela literatura como direcionamentos eficazes para o ensino da LE, as concepções de leitura dos agentes participantes estão focadas na visão da língua(gem) enquanto forma de recorrência à decodificação dos termos linguísticos. O significado/sentido do texto se encontra apenas na superfície textual, e a sua compreensão só é autorizada pela decifração do léxico. Logo, podemos classificar os conceitos dos graduandos sobre a leitura em LE como pertencentes à concepção teórico-estruturalista, visto que a linguagem é concebida como um “um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar o significado” (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 21).

A fim de fundamentar essa afirmação, explicitamos algumas configurações dos eixos analisados nos PCs dos agentes participantes que revelam conceitos estruturalistas da linguagem e da leitura.

Eixos COMP e HAB do PC 1

- Interpretar e traduzir frases, interpretar dados por meio de gravuras para produzir frases, traduzir utilizando a língua inglesa, identificar sentido de gravuras, leitura de frases.
- Aprender palavras soltas para traduzir e produzir textos, identificar sentido de gravura para fazer leitura de frase.

Eixos COMP e HAB do PC 9

- Utilizar as técnicas de *skimming* e *scanning* para detectar o sentido dos textos; interpretar textos através das palavras cognatas.
- Fazer leitura prévia; interpretar textos sem auxílio do dicionário; identificar a ideia central de textos.

Eixos COMP, HAB e PDP do PC 11

- Reconhecer as palavras cognatas para identificar a ideia central dos textos; usar o conhecimento prévio no uso da linguagem escrita; ampliar a capacidade de análise crítica; compreender de forma crítica o uso das linguagens como sistema de comunicação.
- Usar o conhecimento prévio como recurso de compreensão textual; identificar as palavras cognatas como recurso facilitador na busca do sentido.
- Aula expositiva; atividade de identificar as palavras cognatas; discussão da temática dos textos; atividades relacionadas ao texto; arguição envolvendo perguntas e respostas; uso do livro didático, lousa, pincel e xérox.

Eixos HAB e PDP do PC 12

- Identificar o significado de palavras através do contexto; fazer uso das palavras cognatas para dar significado às desconhecidas; perceber as mensagens não explicitadas pelo texto; utilizar o conhecimento prévio para a compreensão textual.

- Aula com explanação teórica; atividades direcionadas à compreensão leitora com os recursos da inferência contextual; uso de material apostilado; lousa, pincel e apagador; uso de textos seguidos de perguntas e respostas em português; questões de adivinhar o significado; questões de marcar a alternativa correta; uso de textos didáticos; questões de preencher espaços; textos com gravuras seguidos de questões de assinalar afirmações corretas.

Eixos COMP e HAB do PC 13

- Tirar informações do texto utilizando recursos do *skimming* e *scanning*; perceber como autoavaliação os erros e os acertos como forma de adquirir novos conhecimentos; compreender enunciados utilizando a inferência.
- Quantificar as palavras que aparecem no texto; refletir sobre o texto a partir de composição de lista de palavras que o compõem; interpretar enunciados através de ilustrações, título e palavras em destaque; detectar o significado das palavras desconhecidas utilizando o contexto; usar as palavras cognatas na busca do significado dos termos desconhecidos; usar o conhecimento prévio para a compreensão da mensagem do texto.

Eixos CONT e PDP dos PC 14

- *Future with going to; future with will; would.*
 - Aula de revisão gramatical; leitura dos pontos principais com uso do livro didático; correção de atividades a partir dos erros; aula expositiva sobre as formas; uso de músicas; interrogativa, afirmativa e negativa; exercícios escritos; material fotocopiado; uso da lousa; pincel; dinâmica de grupos; atividades de revisão; estudo de frases e expressões do texto de música; uso do livro didático.
2. Como essas concepções podem influenciar e se relacionar com as futuras práticas dos licenciandos em Letras a partir da análise dos seus planos de curso de leitura em LE enquanto futuros docentes?

Os PCs dos graduandos centraram no desenvolvimento de competências e habilidades da compreensão leitora baseadas em procedimentos didático-pedagógicos no nível das palavras, o que revela uma concepção de leitura enquanto decodificação. Ao deixarem a universidade, eles levarão para as suas futuras salas

de aula sua cultura de ensinar/aprender uma L-alvo como já discutido em nossas considerações iniciais: a atividade docente subjaz concepções de linguagem e tais conceitos norteiam as abordagens do professor, interferem no ato das escolhas metodológicas e nas suas ações do seu trabalho docente; e que, ao mesmo tempo, essas formas de conceber a linguagem por parte dos docentes podem influenciar a sua metodologia e a abordagem e/ou a cultura de aprender dos seus alunos (ALMEIDA FILHO, 1997, 1999, 2005b, 2006a).

Richards e Rogers (2001, p. 21) também nos ensinam que os conceitos “de linguagem, língua e das teorias que permeiam a atividade docente influenciam a construção dos métodos e abordagens que se mantêm vivos no cenário do processo ensino-aprendizagem da LE”.

Esse raciocínio relaciona-se com o resultado da investigação já explicitado: quando os agentes participantes desta pesquisa se depararem com as suas futuras salas de aula, atuarão conforme as suas abordagens de ensinar/aprender a compreensão leitora em LE.

3. De que modo as concepções dos graduandos em Letras e seus planos de ensino refletem os princípios e as recomendações sugeridas pelos documentos oficiais de referência (PCEM, PCN+) para o ensino da LE?

Como ficou evidenciado na análise do questionário sociocultural e dos PCs, as concepções dos graduandos não refletem objetivamente as sugestões desses parâmetros, pois, mesmo se aproximando das proposições dessas diretrizes, o trabalho docente dos licenciandos não se pautou nos documentos oficiais no que se refere ao ensino da leitura de LE de forma interativa, levando em conta a posição sócio-histórica e cultural do autor, do texto, do leitor e do contexto. Estes dados confirmam a nossa primeira hipótese (cf. p.11) de que não há convergência entre o que se ensina e o que deveria ser ensinado. E sustentam, ainda, as afirmações de Almeida Filho (2005b, 2006a) e Prabhu (1990) de que todo professor necessita adquirir uma competência teórica para operar com plausibilidade em seu trabalho com a linguagem.

4. Como as concepções dos graduandos do último período do curso de licenciatura em Letras se enquadram no perfil de profissional docente abordado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras?

Nesta investigação, centramos em traduzir a produção didático-pedagógica do ensino da leitura em LI dos agentes participantes. Fizemos comparações dos resultados obtidos com as diretrizes oficiais de formação de professores de línguas e com as de referência para o ensino da LE.

Observamos, ao longo da análise, ausência de posicionamento teórico-crítico dos alunos-professores em relação às questões do trabalho com a linguagem: desconhecimento das bases dos PCN enquanto diretrizes norteadoras da prática docente de línguas; confusão entre ler utilizando as estratégias de leitura com tradução e decodificação do texto; ausência da produção didático-pedagógica dos graduandos e dependência do uso de materiais já prontos por outros profissionais e/ou pesquisadores da área; ausência da abordagem reflexiva sobre a teoria e a prática; desconhecimento do real papel da leitura no ensino da LE, conforme o suporte teórico da LA; ausência do reconhecimento do planejamento de curso como um espaço de (re)visão e reflexão no ato da escolha dos conteúdos, dos objetivos e dos procedimentos didáticos.

Observamos ainda que o tipo de aula utilizado pelos graduandos se classifica como modelo tradicional de ensino, visto que os eixos dos PDP que compõem os PCs não trazem o uso das novas tecnologias conforme as sugestões das diretrizes norteadoras dos cursos de Letras.

Esse resultado confirma a nossa segunda hipótese (cf. p. 11) de que o perfil dos graduandos, nossos agentes participantes nesta investigação, não condiz com o perfil de professor que deveria ser formado conforme as DCNL. Nossos resultados sustentam também as hipóteses de Paiva (2004) (cf. cap. 2, p. 61) de que o perfil do professor formado nos cursos de Letras não atende as exigências do atual contexto. .

As DCNL (BRASIL, 2001, p. 29) sugerem que os cursos de Letras formem professores capazes de

[...] refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

As diretrizes ainda apontam que o processo formativo do professor de LE deve formar profissionais dotados de competências e habilidades a partir de uma “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 29-30). Dessa forma, as DCNL esperam que os futuros professores de línguas, ao terminar o curso de Letras, tenham:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 29-30).

Partindo do exposto até aqui, apresentamos nossas preocupações com a formação do professor de línguas, que, a nosso ver, deve ser formado por abordagens que permitam reflexividade e desenvolvimento da autonomia, do raciocínio crítico sobre a sua cultura de ensinar/aprender uma L-alvo.

Quando propusemos pesquisar o planejamento do curso de LE, enquanto espaço para a reflexão na formação inicial, acreditávamos que planejar a prática poderia se configurar como um exercício eficiente para preencher a lacuna e/ou o vazio existente entre a teoria e a prática ainda não vencido pelas instituições formadoras de docentes nesse campo e pelos estudos teóricos da LA.

Logo, diante de todas estas constatações, defendemos a necessidade, premente, de revisar os cursos de Letras com o objetivo de reverter esse quadro para garantir uma formação mais completa do profissional docente de línguas.

Assim, nosso estudo ressalta a importância de rever as concepções de língua(gem), mais especificamente, a leitura no ensino-aprendizagem de línguas no processo formativo do professor a partir do PC de LE.

Ao pesquisar as bases teóricas da LA para realização da pesquisa, não detectamos estudos voltados para investigação das concepções que norteiam a produção didático-pedagógica da leitura em LE na formação inicial. Nesse sentido, nosso trabalho vem para preencher essa lacuna. Devido ao fértil campo de pesquisa que se configura o PC, pensamos que cada eixo analisado neste trabalho carece de aprofundamento com mais investigações para compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem de uma L-alvo.

REFERÊNCIAS

ABREU LIMA, D. M. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s)**: articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas. 2006. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997a. p. 13-28.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005a. p. 11-28.

_____. **Análise e formação de professores de língua(s) por competências**. Brasília: UnB, 2006a.

_____. A produção de projetos iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. In: _____. CUNHA, M. J. **Projetos iniciais de pesquisa na área de português para falantes de outras línguas**. Brasília/Campinas: Pontes, 2003. cap. 5.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006b.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2005b

_____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005c

_____. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: _____. LOMBELLO, L. C. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989. p. 17-23.

_____. **O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar**. Brasília: UnB, 2008. No prelo.

_____. **O professor de língua em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística". **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004.

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge - Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997b.

ASSIS, A. M. D. de. **Reflexões sobre o planejamento de aula de em língua inglesa: foco na flexibilidade**. 2005. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/10_Adriana_Mascarenhas.pdf>. Acesso em: 2 maio 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. (Org.). **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BARGA BOMFIM, B. B. S. **Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora**. 2008. 252 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARNETT, M. A. Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. **Modern Language Journal**, 72, 1988.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira**: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo. 2001. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1993.

BENEVIDES, A. S. **A leitura e a formação docente**: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras. 2005. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Edunicamp, 1997.

BRANDÃO, H; MICHELITTI, G. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 3.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB – Lei nº 9394/96. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 4 de julho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino Médio**. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2002. v. 3.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira. Brasília, 1998. (PCN Ensino Fundamental).

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999. (PCN Ensino Médio).

BROSSI, G. C. **Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem**: um estudo de caso. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BROWN, H. D. English language teaching in the “Post-Method” Era: towards better diagnosis, treatment, and assessment In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. New York: Cambridge, 2002. p. 68-76.

_____. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2000.

_____. **Teaching by principles**: na interactive approach to language pedagogy. New Jersey: San Francisco State Univesrsity, 1994. p. 45-56.

_____. **Teaching by principles**. New York: Longman, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Mestrado em Educação**: didática das ciências metodologia da Investigação I, 2004-2005 DEFCUL. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

CARELLI, A. E. **Leitura na universidade**: resultados preliminares de um estudo. Londrina: Universidade Estadual, 2004.

CARRELL, P.; JOANE, D.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: CUP, 1990.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto**. Campinas: Unicamp, 1989.

_____. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 179-184.

CELANI, A. A. O perfil do educador de ensino de línguas: o que muda. **I Encontro de Professores de Língua Estrangeira**, UFSC, 1996, p. 7-14.

_____. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-335.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 1-13.

CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. v. 2.

CORACINI, M. J. F. Em busca da adequação ensino-aprendizagem. **Leopoldinum**, Santos, v. 16, n. 46, ago. 1989.

_____. **Identidade e discurso**. Campinas: UNICAMP, 2003.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. **Letras e Letras**, Uberlândia, 14 (1), p. 153-169, jun./dez, 1997.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CRISTOVÃO, V. L. L. **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2**: o real e o possível. 1996. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CUNHA, D. A. C. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUSA, M. E. V. de; VILAR, S. de F. P. (Org.). **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 27-47.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de um a escola de educação bilíngue**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVIES, F. **Introducing reading**. London: Penguin Books, 1995.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, UNESCO, 1999.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIDÁTICA no ensino de ciências. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 23, p. 196-214, 1997.

EDUCATING the Reflective Practitioner. New York: Collier Books, 1987.

EMIDIO, D. E. **Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FIDELIS, L. L. **Materialização do planejamento de cursos de língua estrangeira (inglês) em escolas públicas do Distrito Federal**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: UFG, 1997.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREEMAN, D. Second language teacher Education. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). **Teaching english to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004. p. 70-79.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 27 set. 2009.

_____. O planejamento educacional. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 8, p. 33-35, 1984.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio Claro, v. 35, n. 2, p. 21, mar/abr, 1995.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (Ed.). **Language and reading**. Washington, Center for Applied Linguistics. [1967] 1970. p. 15-28.

_____. The reading process. In: CARRELL, P. L. et al. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 11-21.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and researching reading**. London: Longman, 2002.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. _____ (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 85-92.

GUIMARÃES, R. **Open file: in search of an ideal teaching performance**. São Paulo: SENAC, 1995.

HARMER, J. **The practice of english language teaching**. Londres: Longman, 1991.

KANE, R.; SANDRETTO, S.; HEATH, C. Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. **Review of Educational Research**, Ottawa, v. 72, p. 177-228, 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção questões de nossa época.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, New Jersey, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching techniques in english as a second language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

_____. Metodologias do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

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

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. Em: **O diretor**: articulador do projeto da escola. Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125.

_____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Ideias**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. L. América Latina e Caribe: situação atual e desafios a enfrentar. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

MANZINI, E. J. A Entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARQUES, S. M. K. Repensando a formação de professores de língua inglesa: percursos e perspectivas. I Seminário de História do Ensino das Línguas. **Anais...** Disponível em: <www.sehel2009.com.br Anais do I Seminário de História do Ensino das Línguas>. Acesso em: 16 maio 2010.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. 2006. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MENEGAZZO, M. A. **Os PCNEM PCN + de língua estrangeira**: sugestões aplicáveis?. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MIRANDA, D. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: leitura articulada e percepções de professores**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MIRANDA, N. S. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, v. 25, p. 203-209, dez. 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOTTA, A. P. F. O Letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná, área de Língua Inglesa – UEL, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3794.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>>. Acesso em: 19 abr. 2010

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em LE. In: CELANI, A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. [s.l.]: Educ, 1997. p. 11-17.

O DESAFIO da profissionalização docente no Brasil e na América latina. Brasília: CONSED/UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, M. B. F. Sala de aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, (41), p. 65-74, jan./jun.2003.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (Org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.

53-84. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

_____. Avaliação dos cursos de letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, p. 193-200, 2004.

_____. **Memórias de aprendizagem de professores de língua Inglesa**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. [s.l.]: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12. maio/jul. 2001. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html>. Acesso em: 28 set. 2010.

PRABHU N. S. The Dynamics of the Language Lesson. **TESOL Quarterly**, New York, v. 26, n. 2, p. 225-241, 1992.

_____. There's no best method – why. **TESOL Quarterly**, New York, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PRATOR, C. H. The cornerstones of method. In: MURCIA, M. C.; McINTOSH, L. (Ed.) **Teaching english as a second or foreign language**. Newbury House Publishers, 1979. p. 5-16.

RELATÓRIO para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://www.capag.info/docs/educac_um%20tesouro_descobr.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2009.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil e juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro: Saraiva, 1993.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____; LOCKHART, C. **Reflective language teaching in second languages classrooms**. Melbourne: Cambridge, 1996.

_____; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

_____; RODGERS, R. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. London: Longman, 2002.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: LORCH, R. F.; O'BRIEN, E. J. (Ed.). **Source of coherence in english**. New Jersey: Hillsdale Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995. p. 23-29.

SACRISTAN, G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 25-35.

SANTANNA, F. M.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzato, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 21-29.

_____. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1983.

SCRIVENER, J. **Learning teaching: a guidebook for english language teachers**. Oxford: Heinemann, 1994.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2010.

SIMIONE, M. H. L. **Planejamento reflexivo: estudo sobre ensino de língua inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador região metropolitana**. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bah, Salvador, 2006.

SOUZA, D. M. de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 19-31.

STURM, L. **As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática**: um estudo de caso. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. Cambridge University Press, 1991.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino - aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula**. 1996. 192 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL. 2002. p. 59-76.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, v. 5, p.153-159, 2000/2001.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo v. 23 n. 1-2, jan./dez., 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 35-54.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. G. O. **Ensino de línguas para comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 1991.

_____. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. Reading and communication. In: ALDSEYSON, J. C.; URQUHART, A. H. (Ed.). **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984. p. 46-54.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. Oxford: University Press, 1976.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODWARD, T. **Planning lessons and courses**: designing sequences of work for the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO A
CARTA DE APRESENTAÇÃO E PERMISSÃO PARA PESQUISAR A CORDENAÇÃO
DO CURSO DE LETRAS DA UNIRG

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Proling – Pós Graduação em Linguística
MINTER – Mestrado Interinstitucional – UFPB/IFTO
Pesquisador-aluno: Rivadavia Porto Cavalcante
Orientadora: Betânia Medrado

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Novembro de 2009.

Senhora Coordenadora,

Gostaria de solicitar a sua permissão e sua indispensável colaboração para realizar uma pesquisa com os alunos graduandos em Letras desta Universidade para a conclusão do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dra. Betânia Medrado, que visa a contribuir para as pesquisas sobre o ensino/aprendizagem da leitura em inglês LE.

O presente estudo necessitará dos seguintes dados que deverão ser coletados neste segundo semestre de 2009, para o qual solicito sua valiosa contribuição:

- 1º) Questionário sociocultural respondido pelos alunos do Curso de Letras sobre leitura em língua estrangeira (inglês);
- 2º) Entrevista com os mesmos gravada em áudio para futura transcrição.
- 3º) Plano de ensino (relatório de estágio do semestre) dos mesmos direcionado ao ensino da leitura em língua inglesa para o ensino médio.

Comprometo-me, conforme exigido pela comunidade científica, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como, dar informações sobre os resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Gostaria de ressaltar que a sua colaboração é de grande importância para a realização desta pesquisa, sem a qual a mesma não poderá se efetivar.

Desde já agradeço sua participação.

Cordialmente

Rivadavia Porto Cavalcante
Aluno do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da
UFPB, sob a orientação da Prof.^a Dra Betânia Medrado

ANEXO B**CARTA DE APRESENTAÇÃO E PERMISSÃO PARA PESQUISAR – PROFESSORA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM REGÊNCIA DO ENSINO DE LINGUA INGLESÁ**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Proling – Pós Graduação em Linguística
MINTER – Mestrado Interinstitucional – UFPB/IFTO
Pesquisador-aluno: Rivadavia Porto Cavalcante
Orientadora: Betânia Medrado

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Novembro de 2009.

Senhora Professora,

Gostaria de solicitar a sua permissão e sua indispensável colaboração para realizar uma pesquisa com os alunos graduandos em Letras desta Universidade para a conclusão do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dra. Betânia Medrado, que visa a contribuir para as pesquisas sobre o ensino/aprendizagem da leitura em inglês LE.

O presente estudo necessitará dos seguintes dados que deverão ser coletados neste segundo semestre de 2009, para o qual solicito sua valiosa contribuição:

- 1º) Questionário sociocultural respondido pelos alunos do Curso de Letras sobre leitura em língua estrangeira (inglês);
- 2º) Entrevista com os mesmos gravada em áudio para futura transcrição.
- 3º) Plano de ensino (relatório de estágio do semestre) dos mesmos direcionado ao ensino da leitura em língua inglesa para o ensino médio.

Comprometo-me, conforme exigido pela comunidade científica, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como, dar informações sobre os resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Gostaria de ressaltar que a sua colaboração é de grande importância para a realização desta pesquisa, sem a qual a mesma não poderá se efetivar.

Desde já agradeço sua participação.
Cordialmente

Rivadavia Porto Cavalcante
Aluno do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da
UFPB, sob a orientação da Prof.^a Dra Betânia Medrado

ANEXO C
TERMO DE CONSENTIMENTO

Proling – Pós Graduação em Linguística
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
MINTER – Mestrado Interinstitucional – UFPB/IFTO
Pesquisador-aluno-pesquisador: Rivadavia Porto Cavalcante
Orientadora: Professora Dra. Betânia Medrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado graduando em Letras,

Esta pesquisa é sobre **As Percepções/Concepções de Graduandos em Letras, Futuros Docentes de Língua Estrangeira (Inglês), com o foco no ensino/aprendizagem da leitura**, está sendo desenvolvida por mim **Rivadavia Porto Cavalcante**, aluno do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a Betânia Medrado**

Os objetivos do estudo são. **Averiguar as percepções/concepções dos alunos graduandos em Letras sobre a leitura em língua estrangeira com o objetivo de investigar como as suas percepções/concepções podem influenciar as suas futuras práticas de ensino desta habilidade e ao mesmo tempo propor através dos estudos teóricos da Linguística Aplicada reflexões acerca dos seus conceitos.**

A finalidade deste trabalho é **contribuir para os avanços das pesquisas em Linguística Aplicada no que se refere à formação de professores de língua estrangeira com mais competência teórica, crítica e reflexiva acerca de suas práticas. No entanto, os participantes desta pesquisa estarão contribuindo para a valorização e melhoria dos cursos de formação do profissional de línguas, e contribuindo para que se intensifiquem nas universidades mais ações para pesquisas e reflexões acerca da formação de docentes críticos e preparados para atuarem no atual contexto das mudanças mundiais. Isto permite benefícios para todos os graduandos em Letras, futuros docentes envolvidos neste trabalho de (re) visitação, (re) construção das percepções/concepções da leitura em língua estrangeira no processo formativo de futuros professores de línguas, visto que participar de trabalhos de pesquisas é uma forma de se transformar em agentes para buscar mudanças positivas para o futuro da sociedade.**

Solicitamos a sua colaboração para

- 1º) Responder a um questionário sociocultural sobre leitura em língua estrangeira (inglês);
- 2º) Participar de uma entrevista gravada em áudio para futura transcrição.

3º) Plano de ensino (ou relatório de estágio) contendo aulas direcionadas ao ensino da leitura em língua inglesa para o ensino médio.

Solicito também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos que comprometem a sua pessoa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor contatar o (a) pesquisador Rivadavia Porto Cavalcante – 63 32121529 ou 63 92272351 - E-mail: rivasporto135@hotmail.com

Endereço Setor de Trabalho Reitoria do Instituto Federal do Tocantins – Avenida Teotônio Segurado – Edifício Carpe Diem – 7º andar – Centro - Palmas - Tocantins

Telefone: 63 32121529

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Local: Gurupi Data: _____ / _____ /2009.

ANEXO D
QUESTIONÁRIO SÓCIO CULTURAL

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Proling – Pós Graduação em Linguística
MINTER – Mestrado Interinstitucional – UFPB/IFTO
Pesquisador-aluno-pesquisador: Rivadavia Porto Cavalcante
Orientadora: Betânia Medrado

Local: _____ **Data:** ____/____/2009.

QUESTIONARIO:

Prezado (a) graduando (a)

Este questionário faz parte da minha pesquisa de mestrado em Linguística com ênfase na leitura em língua estrangeira, especificamente (inglês). O objetivo deste instrumento é coletar informações para orientar a nossa investigação nesta área. Portanto, solicito a sua colaboração respondendo as questões que se seguem de maneira mais clara possível. O seu envolvimento nesta pesquisa é extremamente importante para a realização deste trabalho. Conto com a sua participação.

Antecipadamente agradeço.

Assinatura do pesquisador: _____

1. Sexo:

A.. () Masculino

B.. () Feminino

2. Idade:

A.. _____ anos.

3.. Você cursou o ensino médio:

A. () todo em escola pública

B. () todo em escola particular

C. () a maior parte em escola pública

D. () a maior parte em escola particular

4.. Que tipo de ensino médio você concluiu?

A. () comum ou não profissionalizante

B. () profissionalizante técnico

C. () profissionalizante de magistério 1ª a 4ª série

D. () Supletivo ou Educação ou Educação para Jovens e Adultos (EJA)

E. () Outros cursos. Qual? _____

5. Você já tinha estudado inglês antes de se ingressar no curso de Letras?

() Sim

() Não

6.. Em caso afirmativo quanto tempo?

A. No ensino fundamental _____

B. No ensino médio _____

C. Em institutos de idiomas _____

D. No exterior _____

E. Em estudos individuais _____

F. Outros. Qual (is)? _____

7.. Você conhece os textos integrais dos PCNEM e PCN+ no que se refere ao ensino da leitura em língua estrangeira? Em caso afirmativo dê a sua opinião sobre este texto.

8.. Com quais atividades de aprendizagem você esteve mais frequentemente envolvido(a) mais envolvido(a) ao longo da sua trajetória de aprendiz de língua estrangeira?

9.. Tem o hábito de ler em inglês além dos textos acadêmicos?

- apenas para as atividades/trabalhos do curso de Letras
 para o curso e por prazer de ler em língua inglesa
 às vezes leio em inglês
 raramente leio em inglês

10.. Nos seus hábitos de leitura em inglês quais materiais têm feito parte da sua rotina?

- a. textos acadêmicos do curso de letras
b. revistas
c. jornais
c. manuais
d. sites
e. blogs
f. textos literários
g. outros

Outros. Mencione: _____

11 Você já atua enquanto professor de língua estrangeira?

- sim já atuo
 não atuo
 já atuei

12.. Caso afirmativo, há quanto tempo? _____

13.. Caso já tenha atuado ou esteja atuando como professor, você fez/faz uso da leitura enquanto meio de ensino de língua inglesa em seus planos de cursos?

- nunca raramente às vezes frequentemente

14 Caso afirmativo, descreva sucintamente de acordo com a sua concepção o que seria uma aula eficiente de leitura em língua estrangeira (inglês).

15. Como você avalia a sua habilidade de leitura em língua inglesa?

- F (fraca) R (regular) B (boa) MB (muito Boa)

ANEXO E
ENTREVISTA DE PESQUISA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Proling – Pós Graduação em Linguística
MINTER – Mestrado Interinstitucional – UFPB/IFTO
Pesquisador-aluno-pesquisador: Rivadavia Porto Cavalcante
Orientadora: Betânia Medrado

Local: _____ **Data:** ____/_____/2009.

1. Por que você optou em se formar em Letras? Quais eram suas expectativas em relação ao curso? O que você esperava aprender no curso?

2. Além do curso de graduação em letras o que você tem feito pela sua formação profissional de língua estrangeira?

3. Na sua concepção quais são os direcionamentos importantes a serem seguidos para realizar de forma eficiente a leitura de um texto em inglês (LE)?

- 4.. Na sua concepção qual é o papel da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês)?

5. O que significa ler para você?

6. Como você concebe o ato de ler em uma língua estrangeira?