

## INVESTIGANDO ABORDAGENS DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira  
Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir sobre o ensino de leitura em língua inglesa em escolas públicas. O trabalho apresenta algumas visões de estudiosos da habilidade de leitura e discute as contradições dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca do ensino dessa habilidade. A revisão da literatura deste trabalho apresenta diferentes concepções de leitura e algumas estratégias metacognitivas que facilitam o desenvolvimento dessa habilidade. Discute-se sobre o papel do professor nas aulas de leitura em inglês. Com base nesses pressupostos teóricos, buscou-se investigar as abordagens dos professores no processo de ensino e aprendizagem de leitura em inglês nas escolas públicas. Tais pressupostos serviram como base para verificar o conhecimento explícito (teoria) e a prática dos professores. A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado da Bahia (*campus XX*) e teve a participação de dez professores. Esses professores freqüentaram aulas de leitura em inglês nas quais foram discutidas teorias, atividades e estratégias de leitura. Um questionário foi respondido pelos professores e foram gravadas e transcritas quatro aulas. Os resultados da pesquisa demonstram que a atividade de leitura mais desenvolvida pelos professores está relacionada com a prática de tradução de textos com o uso do dicionário. Constatou-se que os objetivos que guiam as atividades de leitura estão centrados no ensino de gramática e vocabulário. Os resultados da pesquisa apresentam uma discussão sobre as crenças e práticas dos professores no ensino de leitura em suas aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Abordagem de Professores. Estratégias de Leitura.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the teaching of reading in English as a foreign language in Public Schools. The work presents theoretical views of reading researchers and it discusses the contradictions in the set of curricular guidelines (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, also known as the PCN) about the reading skill. The review of literature of this study shows different concepts of reading and some metacognitive strategies that facilitate the development of the reading skills. It was discussed the role of the teacher in the English reading class. Based on these theoretical issues it was intended to investigate the teachers' approaches in the process of teaching and learning reading in the public schools. The theoretical issues also contribute to verify the explicit knowledge (theory) and teachers' practice. The research took place at the State University of Bahia (*campus XX*) and had the participation of ten teachers. These teachers attended to English reading classes in which activities, theories and reading strategies could be discussed. The teachers answered a questionnaire and four classes were audio recorded and transcribed. It was observed through the results that the most developed reading activity is related to translation and the use of dictionary. It was also possible to verify that the goals that guide the reading activities are concentrated on grammar and vocabulary teaching. The results of this study discuss the teachers' beliefs and practices in the teaching of reading in English.

Key- words: Teaching reading; Teachers' approach; Reading strategies.

## **1 Introdução**

Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem de ensinar de um professor envolve um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Segundo o autor, todo professor de Língua Estrangeira (LE) constrói um processo de ensinar com base em uma abordagem que varia entre o seu conhecimento implícito (constituído de intuições, crenças e experiências) e o conhecimento explícito ou teórico. Sob essa ótica, o objetivo deste trabalho é investigar as abordagens de professores de escolas públicas no ensino de leitura em Língua Inglesa (LI). Além das práticas pedagógicas, serão abordados alguns aspectos da política educacional relacionada ao ensino de leitura em LI, investigando o conhecimento e as crenças dos professores com respeito às propostas encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A escolha desse tema se deve ao fato de que, atualmente, há uma tendência entre alguns lingüistas aplicados e professores de LE em defender a ênfase na habilidade de leitura no ensino de línguas nas escolas públicas do Brasil. Dessa forma, surge a necessidade de se conhecer as práticas dos docentes no ensino dessa habilidade.

A hipótese levantada neste trabalho é a de que os professores usam seu conhecimento implícito para aplicar atividades de leitura. Para testar essa hipótese, serão reunidas algumas informações sobre a prática pedagógica de dez professores do Ensino Fundamental e Médio colhidas em um projeto de extensão realizado pela professora-pesquisadora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *campus XX*) no período de novembro de 2005 a janeiro de 2006.

## **2 O ensino de leitura nas aulas de LE**

Nas últimas décadas, foram desenvolvidas muitas teorias lingüísticas ligadas à psicologia, sociologia, filosofia e pedagogia para explicar os processos de aprendizagem e aquisição de Línguas Estrangeiras (LE). Desenvolveram-se, também, pesquisas na área de lingüística aplicada que focaram problemas de uso da linguagem enfrentados por professores e alunos dentro da sala de aula. Assim, é cada vez maior o número de abordagens voltadas para o ensino de LE. Contudo, em oposição ao desenvolvimento teórico das últimas décadas, ainda encontram-se professores de LE que desenvolvem sua prática pedagógica baseados apenas no seu conhecimento implícito (crenças e intuições). O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola de primeiro e segundo graus brasileira, segundo Almeida Filho (1993), tem-se

caracterizado pela falta de diretrizes estáveis e seguras que pudessem facilitar a atuação de professores dessa disciplina tanto no campo pedagógico como político. Ao analisar a legislação oficial, percebem-se incoerências e contradições com relação ao ensino de LE. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LE para o Ensino Fundamental afirmam que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. Assim, os PCNs sugerem uma prática pedagógica, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Por outro lado, os PCNs do Ensino Médio afirmam que o ensino de LE deve desenvolver as habilidades de entender, falar, ler e escrever. Essas propostas dos PCNs têm causado polêmica entre os acadêmicos ligados à área de ensino de línguas. Segundo Moita Lopes (1996, p.131), por exemplo, os objetivos tradicionais dos PCNs para o Ensino Médio que focam as quatro habilidades precisam ser alterados, “pois um programa com tais objetivos é irrealizável no contexto da escola pública brasileira”. A leitura, desse modo, surge para o autor, como uma habilidade útil e aplicável para o aprendiz, pois além de ser uma habilidade que o torna autônomo, pode ajudá-lo na habilidade da leitura em sua língua materna. Contrária à visão de Moita Lopes (1996), Paiva (2003) afirma que o texto dos PCNs do Ensino Fundamental reproduz os preconceitos com os estudantes do ensino público ao restringi-los de um ensino de línguas comunicativo. Ademais, para a autora, o documento apresenta um discurso conformista ao afirmar que a precariedade das escolas públicas e a falta de competência lingüística do professor inviabilizam o ensino das quatro habilidades comunicativas. Para a autora, é possível integrar as habilidades de produção e recepção oral e escrita, já que tais habilidades se desenvolvem de forma interdependente.

Esse desencontro de objetivos dos documentos oficiais e as divergências teóricas com relação ao tema podem gerar conflitos na prática pedagógica dos professores de LE com respeito às habilidades que devem ser desenvolvidas em suas aulas. Toda essa discussão e polêmica sobre leitura em LE reforça a necessidade de o professor buscar, na teoria, uma base sólida para fundamentar sua prática e, de certa forma, demonstra a importância dessa habilidade no ensino de LE no contexto brasileiro. Diante das considerações feitas anteriormente, questiona-se o seguinte: 1) Os professores do Ensino Fundamental e Médio conhecem as propostas dos PCNs? 2) Qual/ quais as habilidades mais desenvolvidas em suas aulas? Essas questões serão discutidas posteriormente na análise dos dados da pesquisa.

### 3 Concepções de leitura

Apesar das divergências concernentes ao ensino de leitura no curso Fundamental e Médio, para Paiva (1998), a leitura é um dos componentes mais relevantes no ensino de uma língua estrangeira. Sem dúvida, o conhecimento de teorias e conceitos ligados a essa habilidade é de fundamental importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do professor de LE. Porém, antes de descrever as várias concepções de leitura, é importante desmistificar crenças relativas ao processo de ensino e aprendizagem dessa habilidade lingüística. Existe uma crença que, de certa forma, possui base nos PCNs do Ensino Fundamental, de que a atividade de leitura é pouco trabalhosa, “mais cômoda e de fácil controle disciplinar.” (PAIVA, 2000, p.26). Entretanto, o ensino de leitura é um processo complexo e os professores de LE precisam compreendê-lo para desenvolver atividades significativas e eficazes.

Não existe uma definição única e terminante para leitura, pois o seu conceito depende da perspectiva por que ela será analisada. Por isso, não é suficiente procurar o seu significado no dicionário, nem buscar a etimologia da palavra para entender o seu conceito, pois este está ligado a aspectos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, sociais e afetivos. Sendo assim, a concepção de leitura tem variado ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento das ciências sociais. Na teoria encontram-se basicamente quatro concepções de leitura:

1) *a leitura decodificadora* (ascendente ou *bottom up*) em que as informações fluem do texto para o leitor que processa os dados (letras, morfemas, sílabas, palavras, regras gramaticais) para extrair o significado do texto.

2) *a leitura psicolingüística* (descendente ou *top down*) em que o leitor parte de seu conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra reafirmando assim, Freire (1999) que assegura que o conhecimento do *World* (mundo) precede o conhecimento da *Word* (palavra).

3) *a leitura interacional* que interrelaciona os dois tipos de processos de leitura (ascendente e descendente).

4) *a leitura sócio- interacional* em que o sentido do texto é construído através da interação texto x leitor x autor.

### 4 Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura

É inegável que, para se produzir um leitor proficiente, é necessário conhecer os conceitos e aspectos da leitura. Entretanto, o professor precisa ensinar estratégias de leitura que

facilitem e estimulem o desenvolvimento dessa habilidade. Kleiman (1992) divide as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas. A autora classifica as estratégias cognitivas como sendo operações inconscientes do leitor, já que não alcançam o nível consciente para atingir algum objetivo de leitura. As estratégias cognitivas, segundo O'Malley; Chamot (1990, apud CRUZ, 2005) podem ser classificadas e definidas como:

1. Repetição (*Repetition*) - quando o aluno imita um modelo na língua-alvo;
2. Ampliação do recurso (*Resourcing*) - quando expande a definição de um conceito ou de uma palavra;
3. Agrupamento (*Grouping*) - quando nomeia, ordena ou classifica informações;
4. Anotação (*Note-taking*) - quando restringe a idéia principal, ou busca as palavras-chave ou os pontos importantes de um determinado discurso;
5. Dedução (*Deduction/induction*) - quando aplica regras gramaticais, conscientemente, para entender a língua-alvo;
6. Substituição (*Substitution*) - quando seleciona alternativas, palavras ou frases diferentes, para se expressar na língua-alvo;
7. Elaboração (*Elaboration*) - quando o aluno relaciona as informações novas aos conceitos que já tem na memória;
8. Resumo (*Summarization*) - quando faz uma síntese mental ou por escrito, de alguma informação dada;
9. Tradução (*Translation*) - quando usa a primeira língua como base para entender e produzir informações na segunda;
10. Transferência (*Transfer*) - quando usa habilidades previamente adquiridas para facilitar o desempenho em uma outra língua;
11. Inferência (*Inferencing*) - quando usa informações dadas para 'adivinhar' significados de termos desconhecidos.

Segundo Kleiman (1992), o conhecimento das estratégias cognitivas é importante porque pode alertar os professores, de maneira segura, contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de tais estratégias no processamento e compreensão do texto. Por outro lado, é importante levar o aluno a conhecer seus processos cognitivos envolvidos na leitura de textos. Dessa forma, ele pode planejar, controlar e monitorar sua leitura, desenvolvendo sua capacidade metacognitiva. Sendo assim, as estratégias metacognitivas são definidas como operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação (KLEIMAN,1992, p. 50). As estratégias metacognitivas de acordo com O'Malley; Chamot (1990 apud CRUZ, 2005) estão classificadas da seguinte forma:

1. Planejamento (*Planning - advance organization*) - quando o aprendiz tem uma compreensão antecipada de um conceito ou princípio ao realizar uma atividade de aprendizagem;
2. Atenção direcionada (*Directed attention*) - quando o aprendiz ignora fatores irrelevantes e mantém-se atento durante a execução de uma tarefa;
3. Atenção seletiva (*Selective attention*) - quando o aluno atenta para aspectos específicos da língua;

4. Autogerenciamento (*Self-management*) - quando o indivíduo percebe as condições necessárias para o desempenho, com sucesso, de uma tarefa;
5. Autonitoração (*Self-monitoring*) - quando checa, verifica ou corrige sua produção, visando adquirir proficiência na língua-alvo;
6. Identificação do problema (*Problem-identification*) - quando ele identifica explicitamente o ponto central para a resolução de um determinado problema;
7. Auto-avaliação (*Self-evaluation*) - quando checa o seu próprio desempenho.

Teóricos da leitura (KATO, 1999; SOLÉ, 1998) enfatizam o papel das estratégias metacognitivas como um ponto fundamental no desenvolvimento do aluno. Tais teóricos afirmam que os professores devem se preocupar em ensinar estratégias metacognitivas nas atividades de leitura, pois, elas desenvolvem a autonomia do aluno.

Dentro do contexto do ensino de estratégias metacognitivas na leitura em LI, Brown (1994) afirma que “para a maioria dos aprendizes de segunda língua que já foram alfabetizados em sua língua materna, a leitura é, primariamente, uma questão de desenvolver estratégias de compreensão apropriadas e eficientes”<sup>1</sup>. Baseado nessa afirmação, o autor lista uma série de estratégias que podem ser usadas nas aulas de leitura em LE, tais como: 1) Identificar o objetivo da leitura (identify the purpose in reading); 2) Skimming; 3) Scanning; 4) Mapa semântico (semantic mapping); 5) Advinhar (guessing) 6) Análise de vocabulário (Vocabulary analysis); 7) Prestar atenção aos marcadores do discurso.

Além dessas estratégias, Brown (1994) cita princípios que devem nortear as atividades de leitura: 1) as atividades de leitura devem ser motivadoras; 2) os professores devem utilizar textos autênticos e não textos simplificados; 3) os professores devem incluir nas atividades de leitura estratégias ascendentes e descendentes, ou seja, eles devem explorar tanto o conteúdo do texto como o conhecimento esquemático do leitor; 4) as atividades de leitura devem ser desenvolvidas em três fases: antes, durante e depois da leitura.

## **5 Papel do professor nas atividades de leitura**

Diante de todas essas considerações, espera-se que o professor de leitura assuma uma série de papéis diferentes. Em primeiro lugar, o professor precisa selecionar material adequado para a realização das atividades de leitura. De acordo com Paiva (2005), os professores devem escolher textos que sejam significativos para os alunos. Ou seja, o material de leitura selecionado deve levar em consideração as preferências, anseios e expectativas dos discentes. Por outro lado, os professores precisam motivar os alunos para a leitura e estabelecer objetivos claros para essa atividade. Sem dúvida, é necessário, também, utilizar estratégias de leitura.

---

<sup>1</sup> For most second language learners who are already literate in a previous language, reading comprehension is primarily a matter of developing appropriate, efficient comprehension strategies.

Entretanto, para Solé (1998), não é suficiente o professor conhecê-las teoricamente com o objetivo de ensiná-las de forma prescritiva para os seus alunos. Além de conhecer um vasto repertório de teorias e práticas para gerar leitores proficientes, o professor precisa ser um bom leitor. Ou seja, um leitor ativo que planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses e traz para o texto expectativas, informações, idéias e crenças. O professor também deve servir como um mediador e facilitador, monitorando e explorando os processos de leitura dos alunos. Assumindo esse papel, deve ser capaz de conduzir a leitura do texto de forma interativa, usando tanto os processos ascendentes como descendentes. Ademais, precisa permitir que o sentido do texto seja negociado, construído e partilhado social e dialogicamente entre os participantes dessa atividade (aluno, autor e o próprio professor). O texto, assim, deixa de ser mero pretexto para a aprendizagem de aspectos lingüísticos da língua alvo, e passa a cumprir outras funções da leitura que é o de aquisição de informações, ou simplesmente leitura para deleite e prazer.

A fim de desempenhar sua função no desenvolvimento do leitor proficiente em LE, é necessário que o professor se conscientize de sua participação nesse processo formativo. Almeida Filho (1993) afirma ser preciso que o professor se afaste do ato de ensinar com pouca consciência teórica e crítica no processo de ensino de LE. Segundo ele, desenvolver-se é crescer na consciência de como se tem ensinado e de que tipo de ensino se produz. A conscientização, assim, pode ser fomentada por um processo de auto-avaliação, e, no caso do ensino de leitura, algumas perguntas podem iniciar esse processo: 1) Como o professor se auto-avalia no seu desempenho como leitor? 2) O que os professores conhecem teoricamente sobre a habilidade de leitura em LI para embasar suas aulas? Tais questionamentos serão discutidos posteriormente neste trabalho.

## **6 Considerações sobre a análise da abordagem**

Dentro da lingüística aplicada, a metodologia deste trabalho enquadra-se na pesquisa de base interpretativista (Moita Lopes, 1996) em que se procuram levar em consideração as visões dos participantes do fenômeno investigado. Dessa forma, este trabalho de pesquisa visa coletar e analisar dados dos professores-sujeitos em termos qualitativos em que se busca desenvolver um ambiente agradável, confiável e de cooperação entre participantes da pesquisa, facilitando, assim, o processo reflexivo da prática pedagógica dos professores-sujeitos. Alguns dados quantitativos são coletados com o objetivo de facilitar a descrição do processo de investigação. É importante ressaltar que, nesta investigação, o pesquisador busca descrever os

aspectos processuais que envolvem a questão investigada, ou seja, a visão dos professores do Ensino Fundamental e Médio com relação à leitura em LI.

## **7 Descrição dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram selecionados ao se inscreverem para participar do projeto de extensão desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, *campus XX*, pela professora-pesquisadora. Participaram desse projeto nove professores de inglês do Ensino Fundamental e um professor de inglês do Ensino Médio.

## **8 Descrição dos instrumentos de coleta**

Para coletar os dados que são posteriormente analisados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: um questionário, gravação em áudio e transcrição de quatro aulas do projeto, entrevistas com os professores-sujeitos, diários de aprendizagem e anotações do professor-pesquisador.

## **9 Contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos de um projeto de extensão intitulado “Inglês para professores: Como desenvolver atividades de leitura em LI?” realizado na UNEB pela professora-pesquisadora. Os objetivos que nortearam o projeto foram: 1) Oferecer ao professor a oportunidade de discussão teórica e ampliação de seu conhecimento explícito<sup>2</sup> sobre o tema; 2) Desenvolver atividades de leitura em que os professores utilizassem estratégias metacognitivas (BROWN,1994); 3) Fomentar nos professores uma consciência reflexiva sobre sua prática pedagógica. O projeto de extensão começou em novembro de 2005 e terminou em janeiro de 2006. Participaram desse projeto, inicialmente, quatorze professores<sup>3</sup> de escolas municipais e estaduais no interior da Bahia. No decorrer das aulas, foram desenvolvidas atividades de leitura com textos variados em que os professores-sujeitos faziam exercícios que envolviam o uso das estratégias de leitura. No total, foram doze encontros em que, além de atividades e leitura, eram discutidos pressupostos teóricos sobre a leitura em LI, e os

---

<sup>2</sup> Segundo Almeida Filho (1993) o conhecimento teórico.

<sup>3</sup> Quatro professoras freqüentaram apenas as duas primeiras aulas, pois elas não conseguiram liberação da escola em que trabalham para freqüentar as aulas do projeto.



professores-sujeitos tinham a oportunidade de discutir suas práticas pedagógicas com relação ao ensino de leitura em LI.

## **10 Perguntas da pesquisa**

A análise dos dados dessa pesquisa será guiada por algumas perguntas: 1) Qual/ quais as atividades mais desenvolvidas nas aulas de LI dos professores-sujeitos? 2) Como se dão o planejamento e a escolha do material? 3) Nas atividades de leitura, quais as estratégias mais utilizadas? 4) Qual/quais os principais objetivos que guiam as atividades de leitura? 5) Que tipo de atividades de pré-leitura e pós-leitura são desenvolvidas? Para responder essas perguntas serão utilizados os dados coletados através de um questionário, das notas de campo do professor-pesquisador e da transcrição de trechos das aulas do projeto.

## **11 Atividades mais desenvolvidas**

Constatou-se que 80% dos professores exploram, com maior frequência em suas aulas, os exercícios de gramática e tradução de textos com dicionário. Apenas 20% relataram que sempre utilizam textos variados para o desenvolvimento da atividade de leitura e compreensão.

## **12 Planejamento e a escolha do material utilizado**

De acordo com os depoimentos dos professores-sujeitos, o planejamento do curso de língua inglesa das escolas municipais e estaduais que lecionam não está baseado nem em diretrizes externas (PCNs, por exemplo) nem em internas (plano de curso da escola). Observou-se que tais escolas não possuem uma coordenação pedagógica na área de LI. Sendo assim, os professores são os únicos responsáveis pelo planejamento de suas atividades e pela escolha do material utilizado que, em sua maioria, se constituem de livros didáticos e de xerox de textos/ exercícios de diversos livros.

## **13 Estratégias mais utilizadas**

Com relação às estratégias de leitura, o uso do dicionário foi apontado como a estratégia mais utilizada. No entanto, verificou-se que os docentes não sabiam como explorá-lo

de forma eficaz em suas aulas de leitura. Constatou-se, também, que estratégias como a inferência, a predição e a exploração dos esquemas dos alunos surgiram como possibilidades novas para facilitar a compreensão dos textos em LI, já que os professores não tinham conhecimento acerca das mesmas. Além do uso do dicionário, os sujeitos da pesquisa citam outras estratégias utilizadas nas atividades de leitura como pode ser observado no quadro abaixo:

<b>Prof.</b>	<b>Estratégias de leitura utilizadas</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do dicionário.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora as gravuras do livro didático que acompanham os textos.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do dicionário.</li> <li>• Aproveito a similaridade das palavras (cognates).</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina o vocabulário de palavras desconhecidas através de figuras.</li> <li>• Identificação de cognatas.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do dicionário.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o texto com os alunos e em seguida, trabalha o vocabulário das palavras desconhecidas.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do dicionário.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do dicionário</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do dicionário</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do dicionário.</li> </ul>

Quadro 1- Respostas da questão 6 do questionário I.

#### **14 Atividades de leitura: objetivos que guiam as atividades de leitura**

Na situação específica de leitura em LI, não se pode ignorar o fato de que o aluno interage com o texto para aprender a língua alvo. Sendo assim, o ensino de gramática e vocabulário é importante na construção do conhecimento sistêmico da língua e, sem dúvida, é agente facilitador para a aquisição da habilidade de leitura em LI. Entretanto, como na língua materna, os textos lidos nas aulas de inglês podem ser instrumentos de informação e entretenimento. Alguns professores (P1, P3, P4, P6, P8 e P10) reconheceram essas funções na leitura de textos em inglês e demonstraram possuir consciência de que a leitura de textos em LI pode extrapolar os limites estruturalistas da língua. É interessante observar que P4 aponta como um dos objetivos da leitura de textos em LI a exploração de conteúdos de outras disciplinas. P4 declara, em sua fala coletada por meio de notas de campo do professor-pesquisador, que apesar de procurar explorar a interdisciplinaridade em suas atividades de leitura em LI, sente dificuldades para encontrar material adequado. P4, P8 e P10 apontam

também o entretenimento como um dos objetivos da leitura em LI, entretanto reconhecem que a maioria dos alunos não demonstra prazer na leitura dos textos propostos. E, através desses depoimentos, alguns professores repetiram a conhecida frase: “Nossos alunos não gostam de ler nem em português quanto mais em inglês”. Durante a discussão, P10 afirmou que procura aplicar textos que, além de ensinarem vocabulário, tenham um caráter informativo. Esse fato demonstra que os objetivos de leitura devem estar claros tanto para o professor como para o aluno. O aluno precisa saber para que e por que está lendo, e, cabe ao professor informá-lo de tais objetivos. Esse aspecto foi discutido pelo professor-pesquisador e pelos participantes do projeto que reconheceram não esclarecer os objetivos das atividades de leitura propostas para seus alunos.

### **15 Atividades de pré-leitura e pós-leitura**

Com respeito às fases de leitura, observou-se que as atividades de pré-leitura são resumidas em informações sobre o tema do texto. Já as atividades de pós-leitura, usadas para avaliar a compreensão do texto, são: 1) tradução de textos, 2) respostas de perguntas sobre o texto, 3) desenhos e dramatizações sobre o conteúdo do texto.

### **16 Consciência política e pedagógica do professor com relação ao ensino das habilidades em LI**

Quanto aos PCNs, os professores demonstraram que não possuíam conhecimento do conteúdo do documento com relação às propostas sobre o desenvolvimento das habilidades lingüísticas no ensino de LE. Os depoimentos dos docentes (em sua maioria, professores de 5ª a 8ª séries) contrariam as propostas dos parâmetros para o Ensino Fundamental, pois, em suas aulas, eles buscam desenvolver as quatro habilidades lingüísticas (entender, falar, ler e escrever) e não dão ênfase a leitura.

### **17 Conclusão**

Neste trabalho, constatou-se que as atividades de leitura, desenvolvidas pelos professores, privilegiam o processo de leitura ascendente/ decodificadora em que se usa o texto como pretexto para o ensino de vocabulário e gramática. Observou-se, também, que os docentes utilizam apenas o seu conhecimento implícito para desenvolver as atividades de

leitura nas aulas de LI. Segundo Almeida Filho (1993), o conhecimento teórico dos processos envolvidos no ensino de LI possibilita a formação de um professor crítico e consciente de sua prática pedagógica. Completando esse ponto de vista, Moita Lopes (1996) diz que o docente deve deixar de lado sua postura dogmática e refletir criticamente sobre o seu próprio trabalho.

Os resultados obtidos nessa pesquisa reafirmam as considerações de Almeida Filho (1993) e Moita Lopes (1996) e demonstram a necessidade de se promover cursos, seminários e literatura específica que auxiliem os professores de LI na construção de uma consciência crítica, explícita e reflexiva em suas práticas pedagógicas.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. Prentice – Hall Anglewood Cliffs, 1984.

CRUZ, G. F. da. *A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz*. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de letras Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KATO, Mary. *No mundo da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1992.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, 1998. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/textos.htm>> Acesso em 25 nov.2005.

\_\_\_\_\_. A LDB e a legislação vigente sobre ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/textos.htm>> Acesso em 25 nov.2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artmed, 1998.