

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

Daniel Mateus O' CONNELL

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

mateusoconnell@yahoo.com.br

RESUMO: Indicadores nacionais e internacionais apontam preocupantes problemas no ensino-aprendizagem da leitura em língua materna no país. No caso da língua estrangeira, a situação é ainda mais preocupante, principalmente no Ensino Médio, nível escolar em que se espera preparar o aluno para a inserção no mercado de trabalho, onde o inglês ocupa um lugar cada vez mais importante em nosso país. É preciso investigar o que ocorre, principalmente nesse nível de ensino. Tendo como referencial teórico o processo de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras e, ainda, insumos teóricos referentes aos modelos de leitura e às abordagens de ensino de línguas estrangeiras, este trabalho tem por objetivo investigar a prática pedagógica de língua inglesa no ensino médio, com foco na habilidade de leitura. Objetiva-se, também, investigar como as concepções teórico-metodológicas acerca dos modelos de leitura fazem-se presentes na prática dos professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Pirassununga. Pretende-se, com esse estudo, elencar aspectos importantes da metodologia da leitura em Língua Inglesa, em sala de aula, de modo a contribuir com a prática dos profissionais da área. A metodologia a ser utilizada e ancorada no referencial teórico adotado, prevê: a) a busca de fundamentos sobre formação do professor e ensino de leitura em inglês no Ensino Médio; b) a observação de aulas de 3 professores da rede pública de ensino atuando nesse nível de ensino; c) entrevistas semi-estruturadas para levantar concepções sobre ensino de leitura bem como para esclarecer dúvidas sobre aspectos da prática pedagógica; d) caderno de campo.

Palavras-Chave: formação de professores; língua inglesa; leitura

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

A educação no Brasil vem enfrentando uma série de dificuldades, a saber, falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos, redução da carga horária de algumas disciplinas, tais como as Línguas Estrangeiras (LE), um elevado número de alunos por sala e o pouco investimento e incentivo a programas de formação inicial e continuada de professores.

O reflexo desse quadro insatisfatório pode ser confirmado tendo em vista o resultado de uma série de avaliações realizadas no cenário nacional e internacional como o Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Essas avaliações analisam determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizou um estudo utilizando informações coletadas em 2005, considerando o desempenho de aprendizes em escolas da rede pública, entre o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o último ano do ensino médio, em língua portuguesa, mais especificamente em Leitura e em Matemática. O resultado foi negativo, pois esses alunos foram nomeados pelo Ministério da Educação (MEC) como “tragédia

nacional”¹. Neste estudo, observou-se que, em Leitura e compreensão de textos, somente 27,9% dos alunos do 5º ano obtiveram proficiências acima do nível recomendado. No 9º ano, o percentual de alunos no nível recomendado (275) foi de cerca de 20%, enquanto na 3ª série do EM apenas 24,5% estavam no nível 300 (BRASIL, 2007).

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

“Na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, quando indagados a respeito da leitura mais recente, declaram-se não-leitores 45% da amostra, ou seja, não leram um livro nos três meses anteriores à pesquisa (77,1 milhões de indivíduos). Entre esses não-leitores, 28% (21 milhões) são analfabetos e 35% (27 milhões) têm até a 4ª série, faixa em que as práticas de leitura ainda não estão devidamente consolidadas e o indivíduo não se definiu como um leitor assíduo.”

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

Os problemas encontrados na área do ensino da leitura no Brasil são vários, basta observar os recentes resultados de avaliações de leitura, como o Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em âmbitos, respectivamente, estadual, nacional e internacional. Segundo Garcez (2008), essas avaliações têm demonstrado que o estudante de Ensino Fundamental e Ensino Médio está abaixo da média no quesito leitura, sendo capaz de construir significações apenas em um universo de textos muito simples.

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

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

¹ Termo usado pela então Secretária de Educação Fundamental do MEC, Maria José Feres, referindo-se a situação da educação no Brasil revelado pelo SAEB e pelo PISA.

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

Assim, professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial a língua inglesa, encontravam-se, várias vezes, sem referência sobre o quê e como ensinar. Por isso, em várias situações, perpetuava-se a ênfase em aspectos mecânicos do ensino da oralidade (*drilling*), o que contribuiu, particularmente, para que a escola pública regular fosse vista, como um lugar onde não se aprendem línguas estrangeiras (CELANI, 2003).

Segundo Moita Lopes (1996, p. 127),

Embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo, as LEs são frequentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública. É comum se ouvirem comentários do tipo: “Já que ninguém aprende LEs na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo; (...)”.

Como uma iniciativa governamental, foi criado um documento com fins de nortear aspectos relevantes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Esse documento apresenta novas propostas no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras e reitera que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 21).

Corroborando com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), foi publicado outro documento, porém em âmbito estadual, abordando proposições relevantes relacionadas ao ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas. A Nova Proposta Curricular de LEM do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) apresenta uma proposta contemporânea, transcendendo a orientação estruturalista e a orientação comunicativista, e propondo uma orientação de letramentos múltiplos, “propiciando na construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Quanto aos PCNs, cabe ressaltar que um outro elemento a ser analisado no que tange o ensino de línguas estrangeiras é o que trata da preparação de professores de línguas estrangeiras em serviço e à formação inicial de futuros professores, particularidades também abordadas no corpo do texto da própria LDB. Os artigos 61 a 67 consideram que é garantido a todos os profissionais da área de educação o direito a disciplinas voltadas para a formação inicial de professores, tais como as Práticas de Ensino e os cursos de formação continuada, objetivando a maior “valorização e aperfeiçoamento” do docente (LDB, 1996, par. 67, art. II).

Porém, vale a pena lembrar esta reflexão de Giroux (1997, p. 40) sobre aperfeiçoamento:

Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-

las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros.

Segundo Bertoldo (2003), constata-se algo bastante diferente na grande maioria dos cursos destinados a lidar com a formação e preparação do futuro docente, mais especificamente dos profissionais de línguas estrangeiras. Ainda, de acordo com o autor, o que pode se observar é que há uma preocupação maior com aspectos que tratam do aprimoramento da proficiência na língua alvo e com o ensino de técnicas a serem utilizadas em sala de aula. Esses cursos têm dado demasiada importância a discussões, na maior parte das vezes, desvinculadas da prática, ou seja, reflexões sobre postulados teóricos que permeiam o curso. Tal fato faz com que haja pouca atenção em relação às disciplinas primordiais para o desenvolvimento de um professor competente, tais como Prática de Ensino e Metodologia de Ensino, disciplinas constantes na formação de discentes do curso de Letras. Essas disciplinas podem contribuir para o aperfeiçoamento do aluno, futuro docente, de maneira mais eficaz, possibilitando a formação de um profissional mais reflexivo, crítico, emancipado e preocupado com sua prática. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 133)

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

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

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

Dessa forma, com este estudo, pretende-se contribuir para o levantamento das práticas de sala de aula de ensino de leitura dos professores da rede pública, investigando também suas concepções sobre o tema.

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

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

Esta investigação se justifica pela relevância das discussões acerca do tema, contribuindo, desse modo, para o processo de formação inicial e continuada de professores, produzindo conhecimento a respeito da cultura mais contemporânea de ensinar leitura em língua inglesa no Ensino Médio. Os resultados obtidos auxiliarão os profissionais inseridos nesse contexto a desenvolverem uma prática mais eficaz e reflexiva.

Uma vez refletindo sobre os aspectos educacionais, há que se lembrar de que

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

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ancorados nas reflexões sobre a educação em tempos atuais e a formação profissional docente realizadas por Giroux (1997), Imbernón (2000 e 2002) e Pérez Gómez (2001), a fim de demonstrar de forma sucinta os principais pressupostos teóricos que serão utilizados para refletir sobre o problema da pesquisa, serão apresentados alguns dos postulados teóricos advindos dos principais modelos de leitura. Além disso, será fundamento teórico desse estudo a concepção de leitura como um evento social e dentro dessa linha de pensamento a visão da leitura como *conscientização crítica da linguagem*. Por último, serão considerados alguns aspectos relacionados ao processo de formação inicial e continuada de professores e suas respectivas implicações para o ensino de língua inglesa, especificamente, em atividades de leitura.

Compreender o ato da leitura tem sido um grande desafio de algumas áreas, a saber, a Linguística, a Educação, a Neurolinguística, a Psicologia e a Psicolinguística. Como a leitura se configura como objeto de estudo dessas diversas áreas, dentre outras, é necessário apresentar algumas concepções teóricas que norteiam os diversos modelos de leitura. Serão apresentados, de forma bastante objetiva, alguns dos principais modelos de leitura, a saber: o de decodificação, o psicolinguístico, o interativo, o interacional e o sócio-interacional.

Segundo Gibson (1976), o modelo de decodificação caracteriza-se pelo fato do leitor, além de assumir um papel passivo, não ser o responsável pela construção do sentido do texto, constituído a partir da mensagem escrita a ser decodificada pelo leitor. A informação flui do texto para o leitor em um movimento ascendente (*bottom up*), linear, indutivo, sintético e automático. A maior ênfase é dada ao conhecimento sistêmico do leitor.

Com o decorrer do tempo, a atividade da leitura passou a ser vista de outro modo. O leitor já não assumia mais um papel passivo. De acordo com Goodman (1976), a leitura passou a ser vista como um processo psicolinguístico, no qual se esperava que o leitor utilizasse seu conhecimento esquemático para a compreensão do texto lido. Em outras palavras, há a utilização de todo tipo de conhecimento prévio que o leitor tem do texto, tornando, assim, possível a predição ou hipotetização do conteúdo a ser lido. O conhecimento esquemático envolve, também, a concepção que o leitor tem da organização textual, retórica e de estratégias utilizadas no ato da leitura de textos, mesmo que inconscientes (WIDDOWSON, 1983).

Nesse processo de leitura, diferentemente do modelo de decodificação, a informação flui do leitor para o texto em um movimento descendente (*top-down*)², analítico e linear. Sendo

² “O processo descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1999, p. 50).

assim, o leitor ocupa uma posição central no ato da leitura ao utilizar seu conhecimento esquemático com o objetivo de levantar hipóteses e averiguá-las no decorrer da leitura (KATO, 1999).

Tendo como base os conceitos de conhecimento sistêmico, característico do modelo de decodificação, e o de conhecimento esquemático, advindo do modelo psicolinguístico, surgiu nos anos 1980 o modelo interativo que preconiza a interação entre esses dois conhecimentos.

Nesse modelo de leitura, o leitor negocia o significado com o texto de forma interativa. Ambos assumem juntos o papel central no decorrer desse processo. Portanto, para se obter êxito no processo de leitura, o leitor deve utilizar seu conhecimento prévio a respeito do conteúdo com o qual se depara.

Kleiman (2002, p.13) aponta que é “mediante a interação de diversos tipos de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Segundo essa autora, é justamente essa interação entre os vários tipos de conhecimento que faz com que esse modelo de leitura se caracterize como interativo.

Moita Lopes (1996) ressalta que o fluxo de informações pode ocorrer de maneira ascendente e descendente, de modo interativo, em um processo interacional. E, também, incorpora alguns postulados teóricos advindos do discurso ao modelo interativo de leitura, a saber, os contextos político, social e histórico, propondo um outro modelo de leitura: o modelo sócio-interacional.

Nesse sentido, Moita Lopes (1996) aponta que a leitura se configura como sendo um ato comunicativo, onde os participantes, o autor e o leitor, constroem e negociam juntos o sentido do texto. Isso ocorre levando-se em consideração aspectos importantes nesse processo, quais sejam, aspectos culturais, sociais, políticos e históricos, fazendo com que a leitura assuma um papel sócio-interacional.

Nessa proposta, o texto não é mais considerado um elemento isolado e descontextualizado, e sim, imerso em um contexto cultural, político e sócio-histórico. Por isso, para que haja a construção do sentido, se torna necessário mais do que simplesmente os conhecimentos sistêmico e esquemático. É papel do leitor, além de saber como e quando utilizar esses conhecimentos, considerar o texto imerso em um determinado contexto.

Tendo como base os aspectos sociais tratados no modelo de leitura relatado acima, pode-se constatar que, sendo a leitura um evento social, torna-se um processo que permite o desenvolvimento da criticidade dos leitores em relação a seus posicionamentos sociais, em uma tentativa de modificar as relações sociais existentes.

Figueiredo (2000) aponta a importância da leitura de textos de uma perspectiva mais crítica, visto que, para a pesquisadora, textos, ideologicamente construídos e inseridos em um contexto sócio-histórico, político e social, podem ser tomados como possíveis subsídios para a formação de aprendizes-leitores mais reflexivos, preparados a assumir, de forma mais ativa, seus papéis nos mais diversos segmentos sociais.

Em se tratando de línguas estrangeiras, o ensino de leitura desse prisma mais crítico e reflexivo pressupõe a presença de aspectos sócio-ideológicos, visto que a ausência deles pode levar a uma leitura ingênua e passiva. De acordo com Braga (1990), a leitura inocente ignora a conscientização a respeito do uso do conhecimento em contextos sociais específicos e a leitura passiva pressupõe um leitor passivo, não questionador das desigualdades sociais e não emancipado.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), esse tipo de problema ocorre, nos dias atuais, tanto no ensino público quanto no ensino privado devido às limitações dos cursos de formação de

professores. Celani (2003) também confirma a opinião desses pesquisadores, ressaltando que alguns cursos de formação inicial e de formação continuada de professores de línguas estrangeiras estão, em grande parte, comprometidos devido ao fato de ainda estarem presos à preocupação com o ensino de técnicas ou com uma enorme quantidade de teoria acerca do ensino de línguas.

Figueiredo (2000) lembra também a ausência da interdisciplinaridade entre as disciplinas constantes na grade curricular dos Cursos de Letras, contribuindo ainda mais para o distanciamento entre os conteúdos estudados em disciplinas como a Psicologia da Educação e a prática do professor em formação. Segundo ela,

As disciplinas pedagógicas, por exemplo, costumam estar completamente dissociadas do ensino de línguas estrangeiras. Outras disciplinas, como Psicologia da Aprendizagem e similares, frequentemente apresentam o conteúdo sob a ótica da Psicologia em si, não o transferindo ou relacionando, por exemplo, com a Psicolinguística, a Linguística Aplicada nem tampouco com conteúdos de base filosófica que contemplam as futuras práticas sociais dos aprendizes (FIGUEIREDO, 2000, p.24).

No que tange essa questão, Bertoldo (2003) também afirma que ainda há docentes que não vinculam a teoria e a prática, contribuindo para a sua dicotomia. Isso pode ser comprovado em disciplinas importantes inseridas no curso de formação inicial de professores, como a Linguística Aplicada à língua estrangeira. Segundo o pesquisador, pressupostos teóricos são dissociados da prática, em tais disciplinas, sob a alegação de que a prática docente desejada é aquela teoricamente embasada. Além disso, esses postulados teóricos não são, muitas vezes, problematizados.

Entretanto, existem estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sendo desenvolvidos na tentativa de mudar esse quadro, bem como projetos que buscam reformular de forma inovadora e eficaz cursos de formação de professores, repensando o objeto de disciplinas fundamentais tais como a já mencionada Prática de Ensino.

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

Ainda a esse respeito, estamos vivenciando uma mudança significativa na formação inicial de professores. Nos cursos de Letras, com a resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002, as atividades práticas passaram para 800 horas. Dessas horas, 400 são de prática como componente curricular, vivenciadas no decorrer de todo o curso, e as outras 400 são de estágio supervisionado, desenvolvido a partir da segunda metade do curso. Isso demonstra claramente que, felizmente, existe uma preocupação com a formação do professor na contemporaneidade.

São essas mudanças que proporcionam e direcionam o aluno-professor a uma prática reflexiva, fazendo com que ele pense sobre seu agir desde o início de sua formação. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2010, p.6) aponta:

É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente.

No entanto, mudanças ainda mais substanciais também são necessárias após a formação inicial do docente. A sensibilização quanto ao ato de ensinar e aprender transcende o período de graduação dos futuros professores. Há, ainda, a necessidade de uma formação continuada ou permanente que norteie o docente durante sua carreira. Segundo Almeida Filho (1997), é por meio dela que o docente, já no exercício de sua profissão, se torna capaz de analisar sua própria prática e, também, a prática do outro, por meio de estudos e pesquisas que enriquecem e contribuem para com o exercício da docência em todas as áreas do conhecimento. Há uma constante necessidade de reflexão da prática, de forma solitária e independente ou com a contribuição e análise de outrem. O processo de ensino e aprendizagem é constante e não admite uma postura cômoda, especialmente em se tratando do exercício da docência. A formação inicial é apenas um primeiro passo para o grande desafio da arte de ensinar, pois

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2002, p. 39)

3. OBJETIVOS

Tendo em vista a insatisfação com a formação inicial e continuada do professor e os resultados insatisfatórios no ensino de leitura em língua inglesa (O'CONNELL, 2007), formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

De que modo os professores colaboradores³ conduzem sua prática de ensino de leitura em língua inglesa levando em consideração suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa?

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

a) investigar a maneira pela qual as aulas de leitura em língua inglesa são conduzidas por três professores do Ensino Médio, tendo em vista aspectos relativos às abordagens de ensino de línguas estrangeiras (abordagem estruturalista, abordagem da gramática e da tradução, abordagem direta, abordagem áudio lingual, abordagem comunicativa e a abordagem dos letramentos múltiplos).

b) investigar como as concepções teórico-metodológicas desse professor acerca de modelos de leitura fazem-se presentes em sua prática e,

³ Os professores colaboradores são: um professor com pouco tempo de exercício na carreira docente, outro professor com tempo razoável de exercício na carreira docente e outro com uma experiência significativa no exercício da carreira docente.

c) investigar, por meio de observação sistemática (*checklist*), se os objetivos propostos pelo professor colaborador são alcançados, ou não, em sua prática.

4. METODOLOGIA

Devido ao escopo do assunto a ser tratado e a complexidade dos participantes inseridos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, optar-se-á pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que não se pretende elaborar ou verificar hipóteses, e sim, investigar o meio em que os participantes estão inseridos através de alguns instrumentos de pesquisa.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, como explica Erickson (1984), pode ser definida como um processo indutivo conduzido por perguntas explícitas ou implícitas que devem ser respondidas, levando-se em consideração os pontos de vista dos atores envolvidos no processo e o contexto do qual eles fazem parte.

Apesar de atribuir grande importância às perguntas norteadoras da pesquisa, o autor esclarece, ainda, que um bom trabalho etnográfico não deve preocupar-se somente em encontrar respostas a essas perguntas, mas também fazer-se claro a respeito de quais foram as regras de evidência adotadas pelo etnógrafo ao conduzir seu trabalho, uma vez que são tais regras que, ao explicar a razão pela qual as decisões foram tomadas, fornecem, também, informações e dados suficientes sobre o percurso da investigação, além de explicitarem a forma pela qual a pesquisa foi conduzida.

Além disso, é importante enfatizar que para a pesquisa de cunho etnográfico, a presença do pesquisador no contexto investigado é imprescindível, pois é mediante o convívio com os atores em seus contextos que a pesquisa assume um caráter mais natural e a compreensão e a interpretação da rotina dos participantes tornam-se possíveis.

A esse respeito, Moita Lopes afirma que a etnografia na sala de aula “é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Além da presença do pesquisador no cenário da pesquisa para a coleta de registros, é necessária também a contribuição dos outros atores durante o processo investigativo. É com base nos pontos de vista, nas crenças e na ideologia dos participantes da pesquisa que às observações feitas e às respostas dadas pelo pesquisador são atribuídos sentidos, viabilizando a compreensão da rotina dos participantes da pesquisa, realçando “a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social” (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991, p. 138).

4.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Pretende-se realizar o estudo em uma escola pública de ensino médio regular na cidade de Pirassununga, São Paulo. As aulas de inglês acontecem uma vez por semana, cuja duração é de cinquenta minutos.

Alguns recursos instrucionais tais como retro-projetor, vídeo e televisão, são viabilizados ao professor pela instituição.

4.2 OS PARTICIPANTES

Os participantes da investigação serão: os aprendizes-participantes, três professores-colaboradores (um professor com pouco tempo de exercício na carreira docente, outro professor com tempo razoável de exercício na carreira docente e outro com uma experiência significativa no exercício da carreira docente) e o pesquisador.

4.3 OS INSTRUMENTOS

Como este estudo trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, pretende-se coletar dados de forma que a presença do pesquisador influa o mínimo possível no agir dos participantes. Sendo assim, pretende-se coletar os registros em aproximadamente dois meses dependendo da distribuição das aulas da disciplina de língua inglesa.

Espera-se que por meio do uso desses diversos instrumentos, a saber, registros em vídeo, gravações em áudio, questionário informativo, *checklist* e notas de campo, este estudo possa vir a propiciar maior validade e autonomia por meio da triangulação dos dados, proporcionando confiabilidade e credibilidade a uma pesquisa nesse âmbito.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, F. J. S. **Visões e ações de uma professora em serviço: reflexões sobre a construção do ensino de leitura em língua estrangeira**, 2004. 178 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira.” In: **Aplicação – Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n.1, p. 29-41, 1997.

BERTOLDO, E. S. O Discurso Pedagógico da Linguística Aplicada. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161 – 89.

BRAGA, Denise B. **Critical Reading: a Socio-Cognitive Approach to Selective Focus in Reading**, 1990. Tese de Doutorado, University of London, London, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ciclo 2005**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1998. 120 p.

_____. **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CAIXETA, A. S. Brasil entre os 50 países com hábito de leitura. **Jornal de Brasília**, Brasília, 17 nov. 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 133-44, jan./jun. 1991.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

CORRADINI, S. N. **Indicadores de qualidade na educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS**, 2012. 309 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography “Ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, East Lansing, v. 15, n. 1, p.51-66, 1984.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino de leitura? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira**, 2000. 255 f. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. 2000.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIN, Galeno (org.) **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 61-72.

GIBSON, E. J. Trends in Perceptual Development: Implications for the Reading Process. In: Singer, H.; Ruddell, R. (orgs.) **Theoretical models and the process of reading**. 2a ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. 758 p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GOODMAN, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In: Singer, H.; Ruddell, R. (orgs.) **Theoretical models and the process of reading**. 2ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. 758 p.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 205 p.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.
_____. **Formação docente e profissional**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 82 p.

KOHLBERG, L. A Cognitive-developmental Analysis of Children’s Sexrole Concepts and Attitudes. In: MACCOBY, E. E. (Ed). **The Development of Sex Differences**. Stanford, CA, Stanford University Press, 1969. p. 82-173.

LEI DE DIRETRIZES E BASES. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MONTEIRO, D. C. Teoria e prática na formação inicial de professores. **Cadernos da pedagogia** (UFSCar. Online), v. 2, p. 140-148, 2008.

O´CONNELL. D. M. **Leitura: interpretação e nível cognitivo-valorativo,** 2007. 114 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001. 320 p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Nova Proposta Curricular de LEM.** São Paulo: SEE, 2008. 56 p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WIDDOWSON, H. G. **Learning Purpose and Language Use.** Oxford: Oxford University Press, 1983. 122 p.