

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Daniele Barbosa de Souza Almeida¹

RESUMO: Os PCN (1998) trouxeram para o contexto do ensino de línguas a necessidade de estimular a competência discursiva para que o aprendiz pudesse agir no mundo social. Tal função estaria relacionada ao uso da Língua Estrangeira via leitura. A leitura seria, portanto, o foco do ensino de línguas. Nem mesmo a publicação das OCEM (2006), que retomam o princípio do ensino de línguas através das quatro habilidades lingüísticas, suprimiu a hegemonia do ensino de habilidades de leitura na Educação Básica. Assim, é objetivo deste trabalho fazer uma revisão bibliográfica de textos que discutam estratégias de ensino da língua inglesa e contrastar as informações obtidas com a realidade do Instituto Federal de Sergipe, coletadas a partir de questionários aplicados a alunos do 2º ano. Observamos que autores que estudam a temática afirmam ser importante envolver os discentes em processos de leitura que desenvolvam habilidades como compreensão geral do texto; compreensão de informações específicas, detalhadas; inferências textuais e recepção crítica. Entretanto, as respostas dos alunos revelam que as aulas de inglês continuam centradas na tradução, o que nos permite inferir que nem sempre o trabalho com texto tem ajudado os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para a ação em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Inglesa; Leitura; Cidadania.

ABSTRACT: The PCN (1998) brought to the context of language teaching the need to stimulate the discourse competence so that the learner could act in society. This function was related to the use of a foreign language through Reading which would be, therefore, the focus of language teaching. Not even the publication of OCEM (2006), which brings back the notion of teaching languages through reading, writing, listening and speaking, suppressed the importance of teaching Reading skills. The aim of this paper is to review the existent bibliography on language teaching strategies and contrast the obtained information with the reality of Instituto Federal de Sergipe, collected through questionnaires applied with 2nd year students. It was observed that many authors support the idea of involving the students in Reading processes that develop the capacity of general, specific and detailed comprehension; inferences and critical reception. However, the students' answers reveal that the English classes are still centered on translation, what makes us think that having texts in classes is not always helping the students develop the necessary skill to act in society.

KEYWORDS: Teaching; English; Reading; Citizenship.

¹ Graduada em Letras Inglês, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Mestre em Letras pela UFS, atualmente é professora do Instituto Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes. E-mail: almeida.daniele@gmail.com

1. Introdução

Pensar o ensino do inglês no Brasil é uma tarefa complexa, pois se percebe a existência de muita confusão na recepção das orientações oficiais para o ensino de línguas. A preocupação com a situação do ensino de línguas modernas ganhou destaque em 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados. Este documento, que visa restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação do aluno, resgata o direito à aprendizagem de ao menos uma língua estrangeira, previsto pela LDB e apresenta o ensino de línguas como uma ferramenta importante para a formação de um cidadão crítico, na medida em que a “apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeiras” e da “aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (BRASIL, 1998, p. 37).

De acordo com os PCN, “Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar” (BRASIL, 1998, p. 15). Esta opção justifica-se pelo entendimento de que o uso da língua estrangeira no Brasil está vinculado à leitura técnica e à leitura para o lazer. Além disso, os exames de admissão em cursos de pós-graduação e o vestibular² exigem apenas 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. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998 p. 20).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também levam as condições de ensino das escolas brasileiras em consideração para a escolha do foco em Leitura. De forma bastante realista, o documento reitera a crítica de muitos professores de

² Mesmo hoje, 14 anos depois da publicação dos PCN e com o surgimento de programas como o Brasil Sem Fronteiras, que exige a aprovação em exames como o TOIEC ou TOEFL nos quais os alunos são testados também em Compreensão Oral, a grande maioria dos alunos Brasileiros não serão exigidos de habilidades outras que não a Compreensão escrita.

que carga horária reduzida, classes numerosas e escassez de material didático dificultam a prática de habilidades orais na sala de aula. Formar leitores em língua estrangeira, por outro lado, aparenta ser uma atividade realizável.

Entretanto - e infelizmente - a premissa dos PCN em priorizar a leitura e interpretação textual tem se tornado uma desculpa para permanecermos com práticas antigas, próprias do tão combatido e “ultrapassado” método da gramática-tradução. Fato ilustrado em uma rápida pesquisa realizada com uma turma de segundo ano do ensino médio no Instituto Federal de Sergipe.

Na ocasião, pudemos constatar que as aulas de língua inglesa do ano anterior estavam centradas em práticas de gramática e de tradução. A pesquisa visava apenas a construção da identidade da turma para melhor adaptação do plano de curso proposto pela escola. Naquele momento, 18 alunos responderam a um questionário com perguntas sobre a frequência com a qual eles eram expostos a práticas orais, práticas auditivas, produção textual, leitura e atividades de gramática. Os alunos também foram estimulados a descrever como as atividades eram desenvolvidas.

Os resultados atraíram bastante atenção, pois as respostas eram deveras semelhantes. Todos os alunos informaram que as aulas de inglês não contemplavam práticas orais ou auditivas. No quesito produção textual, cinco alunos informaram que ocasionalmente escreviam pequenos textos em inglês. Todos relataram que faziam leituras de textos em todas as aulas e atividades de gramática com bastante frequência. Dos 18 alunos, 12 escreveram que os textos eram traduzidos para composição da nota.

Diante deste cenário, e com foco nas atividades que diziam respeito à leitura, o grupo foi exposto a mais algumas perguntas. Uma delas foi sobre o tipo de exercício que eles desenvolviam no momento da leitura. A informação recebida foi de que, quando havia questões - pois muitas vezes o foco da leitura era apenas a tradução que deveria ser entregue na aula seguinte - elas eram de múltipla escolha ou de verdadeiro ou falso. Ainda segundo os alunos, o professor frequentemente se ausentava das aulas e na maioria das vezes eles levavam o texto para ser traduzido em casa, com auxílio do tradutor do google. Sobre os tipos de texto, foram perguntados acerca da variedade. Eles disseram que muitos textos eram da internet, alguns eram músicas conhecidas e em uma oportunidade o professor entregou algumas revistas em quadrinhos da turma da Mônica, Monica's gang, para que eles fizessem a tradução em grupos. Eles foram questionados ainda

sobre as atividades pós-leitura que realizavam, como por exemplo, a tomada de posicionamento sobre os textos, e responderam que o professor apenas dava o visto nas atividades sem que houvesse nenhum tipo de correção.

Embora reconheçamos que possa haver certo exagero em alguns quesitos, o quadro pintado pelos alunos apenas reforçou a impressão de que a prática de leitura em língua estrangeira está, em grande medida, pautada na tradução textual. O resultado obtido, que está longe de ser um problema pontual do IFS, pode ser observado em muitas instituições de ensino, públicas ou privadas.

Como o objetivo inicial da pesquisa era perceber o grupo para redirecionar o planejamento anual, optamos por focar no desenvolvimento das habilidades de leitura, sem no entanto desprezar atividades de *listening*, *writing* e *speaking*, a pedido dos próprios alunos. A opção justifica-se, dentre outras coisas, pela preocupação dos alunos com o ENEM, que exige do aluno somente a capacidade de ler e interpretar textos, sem fazer nenhuma referência às habilidades orais e nem mesmo ao estudo sistematizado da gramática e por concordar em boa parte com as afirmações dos PCN (a) de que a leitura é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato; (b) de que a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno; (c) de que a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna e, finalmente, (d) que seus objetivos são realizáveis (BRASIL, 1998, p.20-1).

Depois de termos estabelecido a compreensão e interpretação textual como objetivo principal do plano de curso com a anuência dos alunos, um grande questionamento emergiu: como proporcionar momentos de leitura que desenvolvam no aluno a habilidade de leitura e colabore com a formação do indivíduo crítico? Na tentativa de encontrar uma resposta para esta grande questão, mergulhamos nos pressupostos de teóricos que discutem o ensino de línguas e é o registro das informações consideradas relevantes que dão corpo ao desenvolvimento deste artigo.

2. Leitura em língua estrangeira: um resgate teórico

A abordagem comunicativa trouxe modificações relevantes no ensino das quatro habilidades linguísticas. Embora a ideia de comunicação esteja

comumente associada aos atos de fala, ela pode e deve estar relacionada à habilidade de leitura. Segundo Celce-Murcia e Olshtain (2009, p. 119),

no processo de tentar entender um texto escrito o leitor tem que desenvolver uma série de tarefas simultâneas: decodificar a mensagem reconhecendo os sinais escritos, interpretar a mensagem conferindo significado ao conjunto de palavras, e finalmente, entender qual era a intenção do autor. Neste processo existem pelo menos três participantes: o escritor, o texto e o leitor. O escritor pode estar distante no tempo e no espaço de um leitor particular de um texto e de um ato de leitura; entretanto, foi na hora da escrita que o autor produziu o texto com a intenção de transmitir uma mensagem a um leitor em potencial, e, portanto, o diálogo entre o leitor e o escritor via texto pode acontecer em qualquer momento depois disso. Ler é, portanto, inerentemente interativo, envolvendo os três participantes³.
(Tradução nossa)

As teorias de recepção textual modificaram a forma de entender o papel do leitor à medida que observaram que a compreensão textual esta intimamente ligada às percepções e/ou vivências do leitor. Compreender um texto deve implicar na “percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998, p. 89).

Dessa forma, o ensino desta habilidade na educação básica precisa estar além do trabalho decodificador da tradução. Cabe ressaltar que até mesmo a habilidade de traduzir se quer interdisciplinar, uma vez que o sujeito que traduz precisa captar os aspectos sociais e culturais presentes no texto para buscar a versão que melhor represente os conceitos e valores presentes no texto original. Trabalhar o texto como pretexto para análise de estruturas gramaticais e do vocabulário a ser desenvolvido na unidade também não é o ideal, ou pelo menos não deve ser a única atividade de texto a ser desenvolvida na aula.

³ In the process of trying to understand a written text the reader has to perform a number of simultaneous tasks: decode the message by recognizing the written signs, interpret the message by assigning meaning to the string of words, and finally, understand what the author's intention was. In this process there are at least three participants: the writer, the text, and the reader. The writer may be distant in time and space from the particular reader of the text and from the act of reading: nonetheless, it was at the time of writing that the author produced the text with the intention of transmitting a message to a potential reader, and therefore, the dialog between reader and writer via the text can take place at any time after that. Reading is, therefore, inherently interactive, involving the three participants.

Neste sentido, diferentemente da situação em que os PCN foram publicados, uma vez que o livro de Língua Estrangeira foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático em 2011, os materiais didáticos disponibilizados pela rede pública e a grande variedade de livros existentes para escolha das instituições privadas de ensino tem melhorado progressivamente, contemplando atividades que visam o desenvolvimento sistemático das quatro habilidades, com práticas textuais autênticas, promovendo leituras prazerosas, o desenvolvimento de técnicas de leitura e a aquisição de vocabulário.

Todavia, um fator preocupante é que embora os materiais didáticos atuais possam ser considerados elementos facilitadores do trabalho do professor, é comum observar professores que ignoram as diretrizes do material didático e continuam apenas realizando atividades de tradução dos textos disponíveis e sugerindo questões voltadas para o estudo da gramática. Este tipo de prática, embora possua o texto como matéria prima, não desenvolve técnicas de leitura, desestimula o alunado e não contribui para a formação do cidadão.

A esse respeito, McDonough e Shaw (2003) afirmam que ainda há muita confusão de objetivos na aula cujo foco é a leitura. Ao invés de os alunos aprenderem a ler ou desenvolverem técnicas de leitura que podem ser transferidas para outros textos, o professor apenas checa o que os alunos entenderam. O resultado disso são alunos que aparentam ter medo de encarar os textos a que são expostos e acabam por utilizar estratégias como o uso de tradutores online apenas para garantir a nota, conforme o testemunho dos alunos pesquisados.

Com a repetição desse tipo de prática, os alunos saem da escola com a impressão de que a aula de inglês não contribuiu de forma efetiva para a sua formação. Exatamente o contrário do que os PCN pregam, uma vez que o foco na leitura “tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, [...] dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 21).

Para atingir minimamente aos preceitos dos PCN, é preciso expor o aluno a práticas textuais diversas, que incluam, por exemplo, reconhecimento da ideia geral do texto, procura por informações detalhadas, previsão e antecipação, deduções e inferências.

Bowen e Marks (1994) sugerem alguns estágios para o ensino de habilidades de leitura. (1) A primeira questão relevante deve ser a seleção de textos. Para eles, os textos devem ser autênticos e atender aos mesmos interesses que os alunos têm em sua língua materna: propagandas, menus, jornais, receitas, instruções, avisos, e etc. Além disso, os textos devem conter informações novas para o leitor. (2) O professor deve deixar clara a importância do contexto e de previsões que podem antecipar aspectos importantes do texto. Outra ideia fornecida pelos autores é a de fazer um *brainstorm* do vocabulário e de ideias relacionadas ao tema. (3) Mostrar para os alunos que nem sempre é preciso ler na sua totalidade para encontrarmos informações relevantes, basta saber localizá-las o mais rápido possível. Caso os alunos consigam transferir esta habilidade da língua materna, focar nela pode não ser interessante. (4) Enfatizar a importância de palavras-chave é outra estratégia sugerida. Elas serão responsáveis pela compreensão geral do texto. (5) Por fim, Bowen e Marks também destacam a importância de incentivar leituras extensivas.

Acerca da leitura extensiva, Jeremy Harmer (2011, p. 283) reconhece que não adianta apenas incentivar ou falar da importância da leitura. Para ele, por vezes, é preciso oferecer aos alunos um programa que inclua orientações e sugestões do que e de como ler. Neste caso, além de assumir o papel do professor é de motivador, o ideal é que ele crie situações nas quais os alunos reportem, regularmente, o que eles leram fora da sala de aula.

No livro *How to teach English* (2010), Harmer apresenta seis princípios norteadores para o implemento da leitura crítica em sala de aula: (1) Encorajar os alunos a ler tanto quanto possível; (2) Engajar o aluno com o que ele lê; (3) Encorajar o aluno a responder ao conteúdo do texto e explorar seus sentimentos sobre isso, não apenas concentrando-se na sua forma de construção; (4) Conscientizar os alunos de que a previsão pode facilitar, em grande medida, a compreensão textual; (5) Relacionar a tarefa ao tópico em atividades de leitura intensiva e, enfim, (6) lembrar que bons professores exploram o texto em sua completude.

Dentro deste contexto, o professor deve assumir a função de (1) organizador, ao dizer ao aluno qual o propósito da leitura e dar instruções claras de como e em quanto tempo eles devem atingir os objetivos descritos; (2) observador, para obter informações de como os alunos estão progredindo; (3) organizador de *feedback*, pedindo aos alunos para compararem suas respostas em duplas, pedindo

que eles indiquem onde e como encontraram as informações do texto, o que promove o estudo detalhado do texto e (4) instigador dirigindo a atenção dos alunos para questões específicas.

Outra questão que vale a pena ressaltar é que tão importante quanto incluir uma diversidade de gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira, é proporcionar variedade de questões de compreensão textual, oral e escrita. O professor pode utilizar questões de (1) verdadeiro ou falso, (2) múltipla escolha, (3) questões semi-abertas, (4) colocar as informações do texto em ordem, (5) questões abertas, bem como (6) questões para reflexão, nas quais o leitor tem que se posicionar acerca de trechos do texto ou da ideia do texto como um todo. Diferentes estilos de questões possibilitam o leitor utilizar diferentes técnicas de leitura.

McDonough e Shaw (2003, p.95) afirmam que o professor precisa relacionar a estratégia de leitura com o objetivo de leitura. É papel do professor fornecer material que desperte o interesse dos alunos e sugerir atividades que estejam adequadas ao nível dos nossos alunos. Se é verdade que por vezes lemos para obter informações específicas do texto e outras vezes lemos para apreender a ideia geral do texto, precisamos treinar essas habilidades com os nossos alunos. Em muitas situações, o desejo de ler surge a partir da compreensão de títulos e subtítulos ou de imagens que ilustram o texto. Assim, devemos chamar a atenção dos leitores em formação para a importância desses elementos. Eles também defendem que se o professor deseja oferecer uma estratégia de leitura eficiente, o título do texto é o primeiro elemento a ser notado. A partir daí, o aluno deve acessar as informações que dispõem sobre o tema ou sobre o tipo de texto a ser lido. Esse processo denominado de *top-down*, pois atenta para as questões gerais do texto, interage com os processos compreendidos por *bottom-up*, ou aqueles que focam em palavras isoladas e elementos coesivos, facilitando a compreensão.

De forma semelhante, Harmer (2011, p. 288) sugere que, primeiro, o professor crie condições para que os alunos entrem no texto levando em consideração o que eles sabem e/ou o que eles gostariam de saber sobre a temática abordada, ativando assim a *schemata*. Ele destaca a importância de trabalhar mais de uma estratégia de leitura, que permitam a interação entre os procedimentos de *bottom-up* e *top-down*:

Podemos começar solicitando que os alunos façam uma leitura para compreensão geral e depois pedir que eles leiam o texto novamente para compreensão detalhada; eles podem começar pela identificação do tópico de um texto antes de escanear o texto rapidamente para descobrir informações específicas; eles podem ler pela informação específica antes de voltar ao texto para identificar características das construções textuais⁴ (Tradução nossa).

Isso porque,

às vezes, são os detalhes individuais que nos ajudam com (ou unem) o todo; outras vezes é a nossa visão geral que nos permite processar os detalhes. Sem uma proporção razoável dos detalhes ganhos ou propostos pelo processamento da estrutura para o todo, podemos achar difícil chegar à uma imagem clara da temática do texto, ou compreender um trecho de um discurso. Mas sem alguma compreensão geral do tópico falado ou escrito, até mesmo a compreensão dos detalhes pode não ser suficiente⁵ (Tradução nossa).

A ideia de que os processos de *top-down* e *bottom-up*, juntos, são responsáveis pela compreensão textual também pode ser percebido no gráfico ilustrativo do processo de recepção do texto escrito, em anexo, proposto por Marianne Celce-Murcia e Elite Olshtain (2009, p. 120). Para elas, os processos de *top-down* e *bottom-up* acontecem simultaneamente: Bons leitores integram constantemente os processos de *top-down* e *bottom-up*. Para fazer isso, trazem conhecimento prévio e experiência para o processo de leitura, ao mesmo tempo em que utilizam seus conhecimentos linguísticos e estratégias de leitura individuais. Elas enfatizam ainda que os conhecimentos metacognitivos funcionam como mediador na interação entre os processos supracitados.

⁴ we may start by having students read for gist and then get them to read the text again for detailed comprehension; they may start by identifying the topic of a text before scanning the text quickly to recover specific information; they may read for specific information before going back to the text to identify features of text constructions.

⁵ sometimes it is the individual details that help us understand (or put together) the whole; sometimes it is our overview that allow us to process the details. Without a reasonable proportion of the details gained or proposed through some bottom-up processing, we may find it difficult to come to a clear general picture of what a text is about, or about how to put together a coherent stretch of discourse. But without some global understanding of the topic that is written or spoken about, even an understanding of the details may not be enough.

Todos os autores pesquisados concordam com a necessidade de fornecer ao aluno uma razão para leitura. De formas diferentes, os teóricos apresentados sugerem, além de atividades de pré-leitura que facilitem a entrada do aluno no texto, atividades de leitura propriamente ditas e atividades de pós-leitura, que permitam a interação entre as ideias apresentadas no texto e a realidade do aluno, atitude relevante quando há a intenção na formação do leitor crítico.

Por atividade de leitura devemos entender aquelas para qual a leitura do texto é indispensável. Os PCN sugerem que o professor promova uma sequência de atividades que permitam ao aluno partir da resolução de questões sobre a ideia geral do texto no terceiro ciclo, sexto e sétimo anos, para a identificação de informações específicas no quarto ciclo, oitavo e nono anos.

É nesta fase que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. [...] É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler (BRASIL, 1998, p. 92).

As atividades de Pós-leitura, por sua vez, devem levar o aluno a pensar sobre o texto, avaliar criticamente as ideias do autor. Este é o momento ideal para o professor conectar o que se faz em sala de aula com o mundo fora da escola, a comunidade em que o aluno está inserido e os locais onde a língua estrangeira é utilizada.

Após esta breve incursão teórica - que não pretende encerrar a discussão sobre o tema - partiremos para a análise dos resultados obtidos na pesquisa. Percebemos que as atividades sugeridas estão longe de alcançar a finalidade de formar cidadãos críticos. Embora o professor tenha trabalhado prioritariamente com textos, sua abordagem é falha em diversos aspectos.

Se pensarmos no papel do professor proposto por Harmer (2011), por exemplo, chegamos à conclusão de que a implementação da função de organizador é deficiente, pois o professor não delimitava o tempo de duração da atividade, o que permitia que os alunos não realizassem a única tarefa solicitada, já que levavam os textos para casa e traduziam com auxílio do *google*. Além disso, não ficava claro para eles o objetivo de realização daquela atividade, fator

desmotivador para grande maioria da turma. O professor também se exime dos papéis de observador, de organizador de feedback e de instigador, já que não permanecia na sala no momento da atividade e não fazia a correção das traduções. Como não houve a preocupação em trabalhar os aspectos metacognitivos, que levam o aluno a refletir dentre outras coisas sobre a importância do aprender a ler em outros idiomas, os alunos aparentam não ver importância na atividade e por vezes referem-se à mesma com ironia, por não ter tido a necessidade de ler nem em classe, nem na vida extraclasse.

Os resultados sugerem também que, embora houvesse a tentativa de contemplar uma variedade maior de textos, uma vez que os alunos citam textos de internet, músicas, e revistas em quadrinhos, a atividade fim foi sempre a mesma, a tradução. Esse fator impossibilitou a aquisição de técnicas de leitura diversas e transferíveis não só para língua materna como também para outras línguas estrangeiras.

Entretanto, o ponto mais preocupante do resultado da pesquisa é a ausência de atividades de pré-leitura e pós-leitura que permitam o aluno utilizar o texto como um ponto de reflexão sobre a sua realidade. Ao não criar este tipo de atividade, o professor dificulta a efetivação do papel da língua estrangeira preconizado pelos PCN de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Para atingir esse fim o professor deve trabalhar a capacidade do aluno de “se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p.15). Como vimos, os momentos de pré-leitura são importantes porque levam o aluno a ativar o conhecimento que possuem, ou não, acerca do tema a ser trabalhado no texto. Somente a partir desta percepção o aluno pode criar expectativas textuais. A partir das atividades de pós-leitura, o aluno contrasta o que ele sabia com o que aprendeu e analisa criticamente as ideias do autor, resultando, portanto, não só na interação entre o texto e a realidade do aluno, como no questionamento de ambos.

3. Conclusão

A publicação das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2008) e as orientações para escolha do livro didático de Língua Estrangeira, contidas no Programa Nacional do Livro Didático desde 2011, levantaram questionamentos acerca da primazia do foco na habilidade de leitura em sala de aula. Ainda assim,

como não houve mudança significativa no que concerne ao número de alunos por turma, carga horária disponibilizada para disciplina, recursos didáticos adequados e ações formativas contínuas junto aos profissionais da área, fatores já observados quando da publicação dos PCN, muitos docentes ainda veem a habilidade de leitura como o único objetivo realizável. Também não houve grande alteração nas necessidades de uso da língua por parte da sociedade. Ao contrário, o ENEM é cada vez mais utilizado por universidades públicas e este contempla exclusivamente a compreensão e interpretação textual como elemento avaliativo, sem fazer nenhuma referência às habilidades orais e nem mesmo ao estudo sistematizado da gramática.

Por outro lado, o papel da Língua Estrangeira como contribuinte na formação do cidadão crítico foi amplamente reforçado. Assim, não pode mais haver espaço para situações como as que a pesquisa aqui relatada revela, pois, mesmo tendo optado por trabalhar exclusivamente com texto, o docente o fez de forma precária e desestimulante para o aluno que tem o direito, assegurado por lei, de aprender uma língua estrangeira na escola.

Assim, mesmo ao incluir outras habilidades no currículo, é preciso primeiro compreender e absolver a ideia de que a leitura não é uma atividade passiva, na qual o aluno apenas recebe as informações de um escritor distante. Ler é permitir que haja interação entre o conhecimento prévio do leitor e a mensagem do texto. Ser um leitor habilidoso é ser capaz de escolher a estratégia correta para o texto que temos em mãos. Além disso, é preciso refletir sobre o texto criticamente, fato que a tradução por si só ou o ensino descontextualizado da gramática não são capazes de possibilitar.

Esperamos que a realização deste trabalho contribua para a tomada de consciência de professores e autoridades de que é preciso haver ações afirmativas para formação continuada na área, pois, assim como é preciso desenvolver nos alunos técnicas de leitura eficazes, é de extrema importância capacitar professores para tanto. Só assim o professor poderá cumprir a sua função de agente formador de sujeitos do discurso capazes de utilizar sua voz dentro do contexto social em que estão inseridos.

Referências Bibliográficas

BOWEN, Tim; MARKS, Jonathan. **Inside Teaching**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – Ensino Fundamental** (3.º e 4.º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1998.

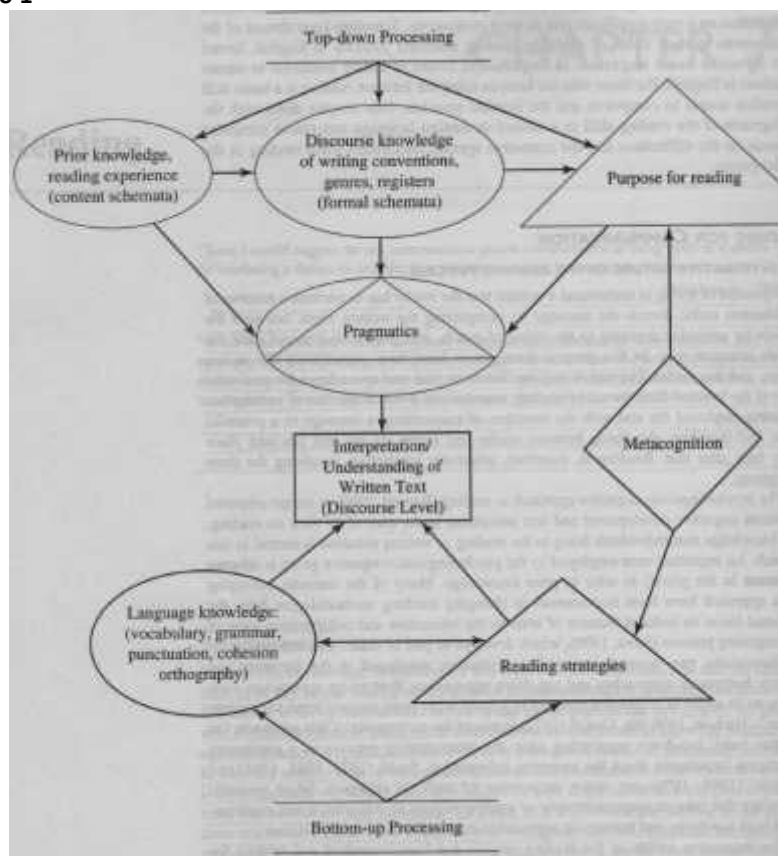
CELCE-MURCIA, Marianne; OLSHTAIN, Elite. **Discourse and Context in Language Teaching: a guide for language teachers**. 7th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. Pearson Longman, 2010.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Pearson Longman, 2011.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, CHRISTOPHER, Shaw. **Materials and Methods in ELT: A teacher's guide**. Blackwell Publishing, 2003.

Anexo 1



Quadro ilustrativo do processo de recepção de textos escritos apresentado por Marianne Celce-Murcia e Elite Olshtain no livro *Discourse and Context in Language Teaching* (2009, p. 120)

Recebido: 30/11/2012

Aceito: 05/05/2013

