

## A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?

Marlene Felizardo Vieira<sup>1</sup>

Rose Maria Belim Motter<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo principal apresentar os resultados de um trabalho de intervenção nas práticas de ensino de leitura de língua inglesa, séries finais do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Padre Anchieta – Ensino Fundamental e Médio, do município de Assis Chateaubriand. Buscou-se desencadear um trabalho junto à equipe pedagógica e às professoras de língua inglesa das séries envolvidas com o intuito de romper com práticas tradicionais de ensino de leitura que o limitam ao estudo de estruturas linguísticas e/ou a utilidades comunicativas, deixando de lado sua função social. Nesse sentido, traz uma reflexão sobre a situação do ensino de leitura em língua inglesa e suas consequências no processo de aquisição de língua dos alunos envolvidos. São apresentadas a percepção dos alunos em relação ao ensino de língua estrangeira na escola e a influência da prática docente e da estrutura física e organizacional da escola no sucesso ou no fracasso de suas aprendizagens. A informação sobre tais percepções e influências foi obtida por meio de questionário aplicado aos alunos e às alunas das 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries dos turnos matutino e vespertino. O artigo também abarca reflexões acerca de uma proposta de ensino de leitura na perspectiva do letramento crítico, elucidando, por meio de grupo de estudo, seus limites e possibilidades realizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Letramento crítico. Texto. Produção de sentidos. Mudança de prática.

**ABSTRACT:** the main objective of this article is to present the result of intervention work in the practices of English reading teaching in the final grades of elementary school, from Padre Anchieta School – Primary and Secondary Education, in Assis Chateaubriand municipality. It was develop a work evolving the pedagogical team and English teachers that work in the grades which was reached by this research in order to break with traditional practices of reading teaching that limit it in the study of language structures and communication utilities ignoring its social function. In this sense, this article presents a reflection about the situation of English reading teaching and its consequences on the process of language acquisition of students that was participating in this research, It is presented the students perception in relation to the foreign language teaching in that school, and the influence of the

---

<sup>1</sup> Professora com graduação em Letras – Português Inglês e especialização em Didática e Metodologia de Ensino da Rede Estadual de Ensino do município de Assis Chateaubriand

<sup>2</sup> Professora orientadora Ms do curso de Letras da Unioeste, campus Cascavel.

teaching practice, the school physical and organizational structure in the success or in the failure of the students learning. The data about this perceptions and influences were got by questionnaires applied to the students from 7<sup>th</sup> an 8<sup>th</sup> that study in the morning and afternoon period. The article also includes reflections about a proposal for reading teaching under the light of Critical Literacy elucidating by group of study its limits and possibilities.

**KEYWORDS:** Reading. Critical literacy. Text. Production of meaning. Change of practice.

## 1. Introdução

Muitos são os fatores relacionados ao fracasso da educação escolar no que se refere à formação crítica dos alunos. Uma das variáveis causativas é um ensino de língua pautado nas concepções: língua como representação do pensamento e língua como código onde o texto pressupõe um leitor passivo. Assim, a leitura se limita a ser um processo de decifração da escrita e/ou como processo de compreensão. A estrutura da língua e seu valor utilitarista como meio de comunicação têm direcionado as práticas docentes, bem como, a definição de objetivos no e para o ensino de língua, mais especificamente, língua estrangeira.

Pensar no ensino de língua estrangeira evoca ressignificar sua presença no currículo fazendo valer sua função social, onde o ensino de leitura deve, segundo Silva, levar o aluno a ler para “compreender a realidade e situar-se na vida social” (apud SAVELI, 2007, p. 116). Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento de uma “nova pedagogia de leitura” (SAVELI, 2007, p. 121), o que exige intencionalidade e organização. Buscar na teoria elementos que permitam a constante reconstrução da prática deve ser a “engrenagem” central desse processo.

Dadas, portanto, essas inquietações, a partir delas se propôs um trabalho de intervenção pedagógica objetivando o desenvolvimento de práticas de letramento crítico<sup>3</sup> por meio do ensino de leitura em língua inglesa. A partir de estudos de aportes teóricos que fundamentam a proposta do letramento crítico, procurou-se propiciar uma mudança de postura teórica e, em decorrência desta, a (re)construção das práticas pedagógicas.

<sup>3</sup> O *letramento crítico* é uma forma de prática social e também uma prática de reflexão que atua na transformação social e pessoal dos cidadãos (GIROUX, 1992).

Nesse sentido, o presente artigo traz uma reflexão sobre a situação do ensino de leitura em língua inglesa e suas consequências no processo de sua aquisição pelos alunos envolvidos. São apresentadas a percepção dos alunos em relação ao ensino dessa língua estrangeira na escola e a influência da prática docente e da estrutura física e organizacional da escola no sucesso ou no fracasso de suas aprendizagens. Esses dados foram obtidos por meio de questionário aplicado aos alunos e às alunas das 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries dos turnos matutino e vespertino. O artigo também abarca reflexões acerca de uma proposta de ensino de leitura na perspectiva do letramento crítico, elucidando, por meio de grupo de estudos, seus limites e possibilidades realizadas.

## **2. O ensino de língua como espaço de constituição dos sujeitos**

Ao se pensar o ensino de línguas na educação básica é preciso considerar, por primeiro, seu papel na formação e no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido cabem, aqui, algumas reflexões acerca da linguagem.

O processo de produção da existência humana é social, ou seja, o indivíduo não vive só, sua existência depende de outras pessoas. Toda forma de atividade humana se dá num processo de interdependência. Andery (1988, p. 13), explica essa interdependência afirmando que “[...] quaisquer que sejam suas necessidades, elas são criadas, atendidas e transformadas a partir da organização e do estabelecimento de relações entre os homens”. Essas relações são mediadas pelo trabalho, que, segundo Oliveira (2006, p. 45), “[...] é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social”. No processo de comunicação social surge a linguagem, como produto da evolução da espécie. Oliveira complementa:

Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signo é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Vygotsky buscou, em seus estudos, captar a real importância da relação pensamento-linguagem na evolução humana. Enquanto as concepções clássicas

sobre a relação pensamento e linguagem desprezavam seu caráter dinâmico, ele percebia a ligação entre pensamento e linguagem como, segundo Freitas (2007, p. 92), "[...] originárias do desenvolvimento, evoluindo ao longo dele [...]".

Para avançarmos nas reflexões acerca da linguagem e sua presença na constituição histórico-social dos indivíduos, partimos das colocações de Oliveira (2006, p. 46), que, reportando-se a Vygotski, aborda a questão da associação de pensamento e linguagem: "[...] antes de se associarem, existe na criança pequena, uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem [...]". No estágio pré-verbal, a criança é capaz de resolver problemas práticos (utilização de instrumentos e meios indiretos) para atingir objetivos almejados. Ela age sem a ação mediadora da linguagem.

Nesse estágio, mesmo não dominando a linguagem no que se refere ao seu sistema simbólico, a criança se manifesta verbalmente (choro, riso, balbucio), que, além da função de aliviar as emoções, também se comunica com o meio. A exemplo de como ocorreu no desenvolvimento da espécie humana, na criança, numa fase de sua vida, pensamento e linguagem se tornam indissociáveis, surge, assim, o pensamento verbal e a linguagem racional, processo pelo qual, nas palavras de Oliveira (2006, p. 47), "[...] o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado mediado pelo sistema simbólico de linguagem".

Nesse processo, a questão do significado toma lugar central, pois ele é a essência da palavra e do ato do pensamento. A relação pensamento e palavra é um processo dinâmico, visto que, ao longo da história, ele se desenvolve e se modifica. É no pensamento que se deve examinar o significado das palavras uma vez que é por meio delas que o pensamento passa a existir. Não é, porém, só expressão que o pensamento encontra na fala, mas, também, a realidade e sua forma. "A consciência é refletida na palavra como o sol reflete na gota de água" (FREITAS, 2007, p. 99). Assim, no modelo de produção do pensamento vislumbrado por Vygotsky, "[...] a linguagem tem um lugar determinante [...] desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano" (idem).

Conceber a linguagem como mediadora das relações sociais é tê-la numa perspectiva sociointeracionista, "[...] vista, pois, como lugar de inter-ação entre sujeitos sociais, isto é, sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sócio-comunicativa [...]" (KOCH, 2003, p. 19). A interação entre sujeitos se dá,

principalmente, pela língua, aqui entendida como espaço de construção de sentidos, como discurso.

O discurso é construção social. Por meio dele agimos no mundo, podendo construí-lo e transformá-lo. Também pelo discurso agimos uns sobre os outros. Foucault (apud JORDÃO, 2006, p. 254) trata o discurso como “séries de acontecimentos que operam no interior do mecanismo geral do poder” e complementa:

[...] e estão sujeitos a práticas sociais, ao mesmo tempo em que as sujeitam. Constroem sentidos e são construídos por eles. A língua, uma dessas séries de acontecimentos, é, portanto, um espaço de construção de sentidos. Nela lidamos o tempo todo com pressupostos sobre uma realidade que nunca conhecemos integralmente, mas que é permanentemente construída em nossa relação discursiva uns com os outros. (JORDÃO, 2007, p. 21).

Nessa relação, a língua adquire uma carga ideológica interna. Não é neutra e nem transparente. É vista como um fenômeno carregado de significados culturais.

[...] nossos valores, nossas perspectivas, nossos ideais são estabelecidos conforme as *lentes* de que nos utilizamos para perceber o mundo. Tais lentes, mesmo que mutáveis, são usadas permanentemente: são elas que nos possibilitam entender o mundo, ao mesmo tempo em que nos limitam nessa percepção. Somos seres discursivos, sempre ideologicamente marcados, sempre localizados, os entendimentos que construímos por perspectivas relacionadas a quem somos, onde estamos e para onde queremos e nos achamos capazes de ir. A língua, pensada assim como discurso, é um sistema de construção de sentidos, desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente em relações de confronto e poder (JORDÃO, 2007, p. 22).

Então, ensinar e aprender línguas significa possibilidade de ampliar percepções de mundo, de se posicionar criticamente em relação a si e em relação ao outro, de *ter consciência da própria cultura e da cultura do outro* (JORDÃO, 2007).

Nas práticas discursivas construímos e percebemos realidades, realidades essas construídas pelas relações de poder. Ao desvendar tais relações, passamos a percebê-las como resultado de um processo de relações entre pessoas, construído historicamente e, portanto, como tal, passível de mudanças. Isso implica um ser no mundo, saber onde colocamos nossas perspectivas e em que resultam nossas atitudes.

Tomando a função social do ensino de línguas, firmamos sua importância na formação humana, como bem coloca Jordão:

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas e têm implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem. (JORDÃO, 2007, p. 24).

Se na concepção de língua, como definida anteriormente, a língua não se limita à função utilitarista, pragmática e/ou instrumental, vale destacar, aqui, sua relação com a cidadania. Mas não uma cidadania segundo a lógica capitalista (mercado, produtividade), e sim, como define Castilho (apud MONTEIRO, 2004, p. 40), uma cidadania que se forma na liberdade de procurar e de questionar, e na responsabilidade para achar e compartilhar caminhos. Isso envolve um processo discursivo.

Se entendemos que a língua constrói sentidos, então uma língua estrangeira se apresenta como um espaço de construção de sentidos outros que ampliam e alteram os processos de construção de sentidos da primeira língua. Uma vez que os sentidos se constroem na língua, com a língua e pela língua, então aprender línguas é aprender procedimentos interpretativos e aprender procedimentos interpretativos criticamente é aprender a exercer a cidadania [...] é estar em processo de letramento crítico sendo capaz de elaborar entendimentos sobre o que possibilita a construção de certos pontos de vista e suas implicações para a vida e no planeta. (JORDÃO, 2007, p. 28).

Dado o lugar que a aprendizagem e o ensino de línguas ocupam no processo de formação dos indivíduos e considerando que todo indivíduo tem direito de ser cidadão construtor, portanto construtor de sua identidade, cabe aqui delimitar o conceito de identidade tomado neste trabalho. Para tanto nos valem das colocações da citação feita por Monteiro, a qual aponta que:

[...] de todos os seres vivos, o homem é o único que tem obrigação de fazer a si mesmo, de construir-se – de constantemente perguntar quem é, e qual o sentido de sua vida. [...] o homem tem de lutar pela vida, como todos os outros seres vivos, mas só pode realizar esta luta se sabe quem é: se tem identidade [...] E cada sociedade busca fora, e, sobretudo, dentro de si mesma (na sua fantasia, nos seus mitos, ritos, crenças e valores), as fontes de sua identidade. (DA MATTA apud MONTEIRO, 1996, p. 104).

A autora ainda complementa afirmando que “[...] se a identidade se constitui na interação entre os grupos, o texto permite a (co)construção de uma identidade para o indivíduo que o produz, para o outro de quem se fala e para seu interlocutor”. Neste sentido, o ensino de língua estrangeira, tendo como conteúdo estruturante o discurso como prática social, efetivado nas práticas discursivas da oralidade, da leitura e da escrita, deve levar o aluno a perceber a língua como “arena de conflitos” (BAKHTIN, 1992 apud DCEs<sup>4</sup>), onde as relações entre texto, língua,

---

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná.

poder, grupos sociais e práticas sociais demandam análise e crítica. Aprender e ensinar línguas é travar batalhas com o texto para questionar e defender as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes (DCEs, 2008).

Complementando o raciocínio acerca do aprender e ensinar línguas, Mendonça coloca:

Considerando-se a língua como uma atividade que constitui os sujeitos e é constituída por eles, ininterruptamente, tendo em vista, necessariamente, sua historicidade – isto é, sua relação com um contexto socioideológico, com as suas condições de produção –, é necessário atentar para o funcionamento discursivo: por que ele é o que é, o que ele faz, o que parece que ele quer fazer, o que ele não faz etc. Interpretar um texto, nesse sentido, é investigar não só seu conteúdo – estar atento à sua “semântica” –, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e o que fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituído por “realidades” e constituindo “outras”. [...] isto quer dizer, ao internalizar a palavra do outro e lançar uma contra palavra, o sujeito está produzindo necessariamente uma nova palavra. (MENDONÇA, 2001,p.244).

Assim, portanto, no processo de ensino e de aprendizagem de línguas (neste trabalho, especificamente, de língua inglesa), o trato com a leitura se realiza numa perspectiva de leitura crítica, que, segundo Aguiar (apud MONTEIRO, 2008), “[...] é atividade que requer inter-relação entre o conhecimento novo e o previamente adquirido assumindo um posicionamento do que é lido, para dessa forma utilizá-lo em novas situações.” Monteiro (2006, p. 20) ainda coloca que “A leitura, entretanto, não é uma atividade natural do ser humano: ela é social e precisa ser adquirida”.

Abordar a leitura pelo viés do letramento crítico requer, por primeiro, tecer considerações acerca de alguns procedimentos pedagógicos ancorados em posturas teóricas que travam o processo de aquisição da leitura nesta abordagem. Para tanto, tomamos aqui as contribuições de Coracini:

Nas aulas de línguas [...], o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem [...] quando se faz o entendimento do texto, o professor procede às perguntas que se resumem em questões como “o que o autor quis dizer?”, “quais as idéias principais do texto?” ou se limitam a exigir, por parte dos alunos, o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta “correta” [...] atividade de tradução linear do texto [...] se apresenta como atividade de compreensão [...] aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos ou idéias principais do texto, ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor. (CORACINI, 1995, p. 18-19).

Segundo a autora, na prática docente, a leitura não é tratada como um processo interativo, isso com raríssimas exceções. O que se percebe nas aulas, como possibilidade de leitura, é o que o livro didático traz e que o toma como verdade única.

## 2.1 A Leitura como construção de sentidos

Partindo da importância cognitiva/cultural e política que a língua tem na formação do indivíduo, que se quer autônomo, situado historicamente e agente de transformação, situamos a leitura em lugar privilegiado entre as possibilidades de letramento crítico, que, segundo Jordão, ele:

[...] se apresenta como uma forma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. (JORDÃO, 2007, p. 24).

Contribuindo com essa concepção de letramento crítico, Monteiro (2006, p. 23) complementa: “[...] o letramento oferece uma consciência sobre os processos ideológicos e sobre as estruturas de poder de uma sociedade tornando a pessoa um indivíduo diferente na sua condição de ser social.” Nesse papel edificador e transformador do letramento crítico, a leitura, segundo Monteiro, é um espaço que permite a edificação enquanto ser social.

Tomando o ensino e a aprendizagem de línguas pelo viés do letramento crítico, elegemos, aqui, uma concepção de leitura que abarca o que é proposto por ele. Dessa maneira, só nos cabe tomar a leitura como processo discursivo. A esse respeito, valemo-nos da contribuição de Coracini, da qual, dentre as concepções de leitura por ela apresentadas, elegemos a:

Que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócios, historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração de sentidos. (CORACINI, 1995, p.15).

Na leitura, como processo de atribuição de sentidos, dentro de uma perspectiva crítica pela qual os confrontos acontecem e as atitudes diante do mundo se constroem e se reconstroem, o leitor não é passivo, ele participa do processo de construção de sentidos. Neste processo, o leitor se vale de sua “[...] cultura, de sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e a ideologia na qual está inserido” (DCEs, 2008).



Entendendo a leitura como prática social, temos o texto, conforme Koch (2003, p. 20), que, se reportando a Bakhtin, o define “[...] como um evento dialógico de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-representantes ou não do mesmo grupo social, mas em diálogo constante”. Cox e Peterson (2001, p. 16) complementam essa concepção de texto dizendo que “[...] o texto é analisado como um entrecruzamento de discursos, enredando significados contraditórios à espera de um leitor - co-enunciador – que produza significados”.

Situando o texto no processo discursivo – a leitura –, concebemos o leitor como sujeito, pois ele “[...] está presente também na constituição do texto não apenas como aquilo que se deseja construir” (MONTEIRO, 2006, p. 26).

A partir do papel das línguas na formação humana (como acima abordado) e tomando a leitura como instrumento para a aquisição do letramento crítico, queremos aqui evidenciar sua importância também no processo de aquisição da língua, neste caso, a língua inglesa. A leitura, nesse processo de aquisição da língua, é um importante recurso de “*input*” e, por não ser sua aquisição natural, deve ser ensinada e aprendida com propriedade.

Isso não significa que estamos aceitando argumentos levantados para priorizar a ênfase na leitura no ensino de língua estrangeira, nem tampouco defendemos a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que deixa a oralidade em segundo plano. O que ocorre é que, entendendo a língua como discurso enquanto prática social que se materializa nas práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita), não há como segmentá-la. No trabalho com a leitura não se excluem as demais, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação.

First it can refer to teaching learners who are learning to read for the very first time. A second aspect of teaching reading refers to teaching learners who already have reading skills in their first language. You only learn to read once. Once you have learned how to read in one language, you do not learn how to read again in a second/foreign language, but rather learn how to transfer skills that you have already learned to the new reading context in a new language (ADAMY, 2004, p. 166).

Diante da colocação do autor no que se refere à transferência da habilidade de leitura na primeira língua para uma segunda, destacamos o papel da escola nesse processo, uma vez que tal transferência não se dá naturalmente. Cabe à escola prover meios para que, ao se planejar o ensino de língua estrangeira, se considere, por primeiro, as estratégias de que os alunos utilizam e quais precisam

ser ensinadas a fim de que eles possam ter sucesso com suas leituras. Também as maneiras como os alunos deveriam se postar, diante do processo de leitura e compreensão, e o papel do professor nesse processo (idem).

Outro fator primordial, para que se cumpra o propósito do ensino-aprendizagem da leitura rumo ao letramento crítico, é que o professor saiba como os alunos aprendem e isso significa aprofundamento das teorias da aprendizagem de línguas. Aqui queremos destacar (sem aprofundar, pois não é o objeto deste trabalho) a figura do professor pedagogo como orientador e organizador dos estudos do professor.

Uma vez respaldado teoricamente, o professor saberá quais caminhos percorrer, ou seja, quais estratégias utilizar. Sendo a leitura um processo interativo no qual o leitor interage com o texto de forma a construir sentidos, o uso de estratégias é fundamental para que o aluno possa se apropriar do texto.

O processo de leitura envolve o uso de estratégias adequadas a fim de que os alunos possam realmente interagir com o texto e com ele e a partir dele construir sentido. Nas palavras de Adamy:

In order to improve the ability of reading, foreign language teachers and students have to be aware of certain strategies which make reading more efficient. Comprehension should be considered the heart of reading instruction, and the major goal of that instruction should be the provision of learning activities that will enable students to think about and react to what they read [...]. (ADAMY, 2004, p. 163).<sup>5</sup>

Assim, portanto, desenvolver, no ensino de língua inglesa, práticas de leitura na perspectiva do letramento crítico requer trabalho coletivo, onde direção, equipe pedagógica e professores de inglês reflitam sobre as condições necessárias para que elas se efetivem. Com esta postura, a escola rompe com uma prática e impõe outra. Ocorre que romper com práticas há muito sedimentadas e construir outras é um processo complexo que, como bem coloca Saveli, “[...] sinaliza a necessidade de colocar a instituição escola numa outra direção quanto à organização do seu trabalho pedagógico” (2007, p. 114). É preciso que seus atores reconheçam e considerem a relação do ensino de língua estrangeira para a vida

---

<sup>5</sup> A fim de melhorar a habilidade de leitura, os professores de língua estrangeira e alunos tem que estar cientes de que determinadas estratégias fazem a leitura mais eficiente. A compreensão deve ser considerada o coração do ensino de leitura e o objetivo principal desse ensino deveria ser a provisão de atividades de aprendizagem que capacitariam os alunos a pensar sobre o que leem e reagir (tradução nossa).

como prática social (DCEs, p. 20). Essa função social do ensino de línguas deve ser o ponto orientador do processo ensino-aprendizagem.

## **2.2 Implementação da Proposta e Intervenção Pedagógica**

Tendo os pressupostos teórico-metodológicos, aqui defendidos, como “âncora” na organização do ensino de língua estrangeira, apresenta-se a experiência de uma tentativa de intervenção pedagógica, realizada numa escola pública que oferta ensino fundamental (séries finais) e ensino médio, onde, apesar de estar localizada num bairro central da cidade, atende, também, a alunos do campo.

A proposta de intervenção partiu da preocupação em ressignificar a presença da língua estrangeira no currículo, fazendo valer sua função social. Para tanto, acreditou-se na necessidade de desenvolver um ensino que não tenha somente como preocupação a progressão no trabalho e estudos posteriores, mas, também e principalmente, “[...] contribuir para formar alunos críticos e transformadores” (DCEs, p. 56). Assim, buscou-se desenvolver uma proposta de ensino de leitura em língua inglesa na perspectiva do letramento crítico onde o texto é analisado como um entrecruzamento de discursos enredando significados contraditórios à espera de um leitor, coenunciador, que produza outros significados. Isso exige a busca de fundamentos teórico-metodológicos que deem sustentação a novas práticas.

Dessa forma, o principal meio de implementação deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, onde a leitura foi “engrenagem central” gerando novas opções e novos procedimentos no que concerne ao trabalho com a leitura em sala de aula.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em encontros periódicos, envolvendo equipe pedagógica e as professoras de língua inglesa das séries finais do Ensino Fundamental da escola-alvo, com o intuito de buscar referenciais teóricos que pudessem embasar práticas de ensino de leitura abordada pelo viés do letramento crítico. Ao se propor uma intervenção pedagógica, buscou-se minimizar os entraves que impedem a construção de novas práticas pedagógicas no ensino de leitura.

Para se plantar uma semente na certeza de que germine, cresça, floresça e dê frutos, é preciso conhecer o terreno, saber se o solo precisa de correções. Assim, também, para propor à escola o desafio de romper com práticas pedagógicas que “o discurso acadêmico considera ultrapassadas” (SAVELI, 2007, p. 107), é preciso que seus atores estejam predispostos a discutir as práticas educativas que a escola realiza à luz dos resultados das aprendizagens dos alunos. Que terreno se tem? O que é preciso ser corrigido? Ocorre, no entanto, que desfazer as amarras que impedem a autocrítica (o que pode perfeitamente ser comparado com a sondagem do terreno) vai muito além da pretensão de uma proposta de intervenção. Ainda assim buscou-se partir do levantamento de dados que revelassem a situação do ensino de língua inglesa na escola em questão.

### **2.3 Situação do Ensino e da Aprendizagem em Língua Inglesa**

Quando se fala em organizar a prática docente no ensino de leitura em língua estrangeira, muitos entraves são encontrados. É comum, entre os professores de língua estrangeira, a afirmação de que a falta de interesse dos alunos é um dos principais fatores causativos da não aprendizagem deles. Não se organiza, porém, no âmbito escolar, espaço para identificar e discutir as verdadeiras causas que levam os alunos a não se interessarem pelo estudo da disciplina. Fatores causativos são levantados arbitrariamente e em nível de senso comum.

Partindo do princípio de que a escola deve buscar explicações para o fracasso dos alunos, uma das ações da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica consistiu em organizar e encaminhar discussões acerca do ensino de leitura em língua inglesa. Partiu-se da situação da aprendizagem dos alunos revelada pelos dados coletados por meio de pesquisa envolvendo direção, equipe pedagógica, professores de língua inglesa e alunos das sétimas e oitavas séries dos períodos matutino e vespertino.

Na pesquisa feita com a direção e equipe pedagógica, buscou-se levantar dados que revelassem o “olhar” de tais segmentos sobre o ensino de língua inglesa na escola pública e sua função na formação global do aluno. Também se buscou identificar as causas do baixo nível de aprendizagem em língua inglesa revelados nos Relatórios de Acompanhamento do Aproveitamento Escolar, produzido pelo

Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e pelas afirmações da direção, equipe pedagógica e professores. No Relatório de Acompanhamento do Rendimento Escolar, dos 106 alunos das 5<sup>as</sup> séries dos períodos matutino e vespertino, da escola-alvo, em 2008, 38 apresentaram nota abaixo da média (6,0) em pelo menos dois bimestres, havendo 2 alunos reprovados. Nas 6<sup>as</sup> séries, entre os 106 alunos, 43 ficaram abaixo da média em um ou dois bimestres. As 7<sup>as</sup> séries, formadas por 123 alunos, dentre eles, 45 apresentaram notas abaixo da média em um ou dois bimestres e um aluno foi reprovado. Nas 8<sup>as</sup> séries, entre os 107 alunos, 45 obtiveram notas abaixo da média em um ou dois bimestres, havendo, também, uma reprovação.

Além dos dados coletados do Relatório de Acompanhamento Bimestral sobre a aprendizagem dos alunos, conforme discorrido anteriormente, foi possível identificar alguns indicativos de possíveis causas do baixo nível de aprendizagem dos alunos. Esses dados foram revelados nos depoimentos colhidos pelo instrumento de pesquisa aplicado aos alunos das 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, nos períodos matutino e vespertino, à direção, à equipe pedagógica e às professoras de língua inglesa que lecionam nessas séries.

Quando perguntado aos alunos se eles consideravam ser importante aprender a ler em língua inglesa, das oito turmas que responderam ao questionário, somente seis alunos afirmaram não ter importância. Os demais alunos afirmaram ser importante, alegando motivos que se categorizam em: comunicação, profissão, cultura, inclusão digital, *status* e acesso ao nível superior. Analisando a fala desses alunos, podemos perceber que eles veem no aprendizado de língua estrangeira um valor social. Essa compreensão da função do ensino do outro idioma revelada na fala dos alunos, que, aliás, está posta nas DCEs, coloca em questionamento um argumento, frequentemente usado pelos professores, para explicar e/ou justificar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, que é a falta de interesse deles e a não valorização da disciplina. Assim, entendemos que precisamos ampliar os espaços no âmbito escolar para discussões sobre o ensino e a aprendizagem e democratizá-lo a fim de que outras vozes possam ser ouvidas, em especial a dos alunos.

Os alunos que afirmaram não ser importante aprender língua inglesa somam a quantia de 10 dentre os 442 que responderam ao questionário. Os motivos alegados por eles se categorizam em: dificuldades, preferências e valorização. As

dificuldades apresentadas foram: “é muito difícil para escrever e ler”; “tenho dificuldade para aprender”; “não sei responder às perguntas”... Em relação às preferências foi elencado: “não gosto de inglês”; “é uma matéria chata”; “não gosto de falar em inglês”. Como valoração, disseram: “não tem importância para a vida”; “não vou usar”; “na escola não há necessidade, quem quiser aprender deve ir numa escola de idiomas”...

Na fala desses alunos podemos identificar dois pressupostos: há uma desvalorização do aprendizado da língua inglesa, uma vez que os motivos alegados não revelam uma opção consciente de não querer aprender a língua, e sim dificuldade para aprender. O outro pressuposto é a fragilidade do argumento usado pela escola, de que os alunos não aprendem porque não têm interesse. O que fica claro é que as dificuldades apontadas pelos alunos demandam muito mais da organização estrutural e pedagógica da escola do que propriamente do aluno. Esse fato chama a atenção para a premente necessidade de instituir na escola espaços para a avaliação das práticas educativas que a escola realiza e, mediante os resultados, reencaminhar as ações.

Os momentos instituídos pela mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), para discussão, avaliação, reencaminhamento das práticas educativas e, também, a construção de outras, são insuficientes para problematizar os resultados das aprendizagens dos alunos e refazer o caminho educativo da escola.

Na “semana pedagógica” que ocorre no início de cada semestre, somente um dia é destinado ao planejamento das aulas. Nesse dia, os professores elaboram o chamado Plano de Trabalho Docente, sem que haja espaço para reunir o colegiado para a problematização das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos ao longo do ano anterior, que deveria ser o ponto de partida comum a todas as disciplinas. O que corre são práticas isoladas, uma vez que o professor, em sua disciplina, com seus pares (em alguns casos, sozinho), escreve ou reescreve seu Plano de Trabalho Docente sem ter em mãos dados que lhe sirvam de parâmetros para elaborar e/ou reelaborar sua prática.

Outro espaço instituído é a reunião do colegiado ao final de cada bimestre, reunião denominada de Conselho de Classe. Esse espaço, embora tenha havido grande empenho da direção, da equipe pedagógica e dos professores, em mudar a sistemática desse momento, muito ainda se tem a construir no sentido de

trazer para o centro das discussões os reais problemas de aprendizagem e os necessários encaminhamentos para a aprendizagem sem exclusão.

Então fica enfraquecido o argumento usado pela escola de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são de ordem social (ou é por falta de interesse dos alunos ou por problemas familiares). Não que esses fatores não influenciam, porém não são os únicos e nem os de maior gravidade. À escola cabe a tarefa de ensinar apesar das condições social, econômica e afetiva dos alunos.

Ao perguntar aos alunos se eles achavam importante para a aprendizagem de leitura o professor ouvir a opinião dos alunos para a escolha dos temas para leitura, dos 222 alunos que responderam ao questionário, 214 afirmaram ser importante e 8 alunos afirmaram não ter necessidade. Ao indagar se existia essa prática na escola, 145 alunos afirmaram não opinar na escolha dos temas; 13 alunos disseram que, às vezes, opinavam; e 64 não responderam. Pelo número de alunos que afirmaram ser importante participarem da escolha dos temas e pelos argumentos usados (“... as aulas ficam mais legais”; “... a leitura fica mais interessante”; “... é bom ler o que gosta”), fica firmada a necessidade que a escola tem de envolver os alunos no planejamento das atividades pedagógicas. Não só ouvi-los, mas também acolher e valorizar seus conhecimentos, traduzidos em ideias e estas em ações.

Quando perguntado aos alunos se, na opinião deles, para se compreender um texto em língua inglesa era necessário traduzir todas as palavras ou se poderia compreender um texto utilizando outros meios. Dos 230 alunos que responderam, 130 afirmaram ser necessário e 100 alunos disseram que se pode entender um texto sem, necessariamente, ter que traduzir todas as palavras. Nessa questão, a convicção da maioria dos alunos em afirmar ser necessário traduzir todas as palavras para compreender um texto revela um ensino de leitura que a concebe como decodificação. Esse é um dado importante a ser considerado nas discussões acerca das práticas de ensino da língua inglesa.

Na pesquisa realizada com professores de língua inglesa das séries consultadas foi possível levantar dados que também devem fazer parte de tais discussões. Com relação à formação inicial desses professores, percebe-se a existência de lacunas no que diz respeito aos conhecimentos mínimos necessários ao ofício de ensinar. A graduação cursada (neste caso, Letras) não garantiu uma formação sólida, tanto na área específica como na pedagógica, que desse conta de

instrumentalizar o professor na organização e no desenvolvimento da prática docente de forma a assegurar a aprendizagem dos alunos. As lacunas existentes na formação inicial dos professores consultados têm como causa, segundo relato dos entrevistados:

- ensino de língua norteado pela concepção estruturalista;
- domínio das prática discursiva (oralidade) deficitário, necessitando complementação em escola de idiomas e
- ensino baseado na transmissão, sem espaço para discussões e reflexão sobre a língua e seu valor social.

Por essa análise, podemos levantar o pressuposto de que também a formação inicial do professor é fator que interfere, e em grande proporção, na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Quando perguntado aos professores sobre a contribuição dos cursos de formação continuada propostos pela Secretaria Estadual de Educação para a complementação da formação profissional, afirmaram não contribuir muito. Outro dado importante revelado na fala dos professores são os problemas de ordem estrutural e organizacional da escola. Conforme já abordado anteriormente, a escola não organiza espaço para discutir com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a situação do ensino de línguas e para definir encaminhamentos de ações que venham a dirimir os problemas de aprendizagem existentes. Os professores ratificam tais problemas ao afirmarem que os alunos promovidos para a sétima e oitava séries apresentam um nível de aprendizagem em leitura e escrita abaixo do desejável para as respectivas séries.

Ouvindo a direção e a equipe pedagógica, percebemos que há entendimento sobre as orientações das DCEs no que diz respeito à concepção de língua e de sua função social. Solicitado a eles que listassem, por ordem de importância, os fatores que, segundo a visão deles, poderiam ser considerados causadores dos problemas de aprendizagem dos alunos. Pudemos agrupá-los da seguinte forma:

- professores que não possuem proficiência na oralidade e na escrita da língua estrangeira ensinada;
- pouco conhecimento das teorias de aprendizagem de língua estrangeira;
- material didático precário e inadequado;



- carga horária insuficiente; e
- alunos que não se empenham em aprender.

Diante do panorama da situação do ensino e da aprendizagem dos alunos da escola-alvo levantado pelos questionários aplicados e pelo Relatório de Acompanhamento do Aproveitamento Escolar, fica evidente que os problemas de aprendizagem não estão centrados somente no aluno. Cabe à escola, e ao sistema educacional como um todo, assumir suas fragilidades e buscar meios para superá-las, podendo, assim, se desconstruir uma cultura historicamente construída, que é a de culpabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar. É preciso desvendar o oculto, revelar o não dito, tomar decisões inéditas a fim de que a educação tome seu lugar na formação humana e cumpra seu papel. Que seja esta a bandeira empunhada por todos os educadores na luta pela melhoria da qualidade do ensino. Que não haja culpados e nem inocentes. Que haja, sim, quem ensine e quem aprenda.

#### **2.4 Embasamento Teórico – o Grupo de Estudos**

No início do ano de 2009, durante a Semana Pedagógica, que é uma forma de formação continuada, proposta pela Secretaria de Estado da Educação, aos professores, direção, equipe pedagógica e funcionários da rede estadual de ensino, foram apresentados, na escola-alvo, o Projeto de Intervenção Pedagógica e a proposta de sua implementação, que teve como principal ação o grupo de estudos.

O grupo de estudos foi composto por onze professoras, dentre elas, pedagogas e professoras de língua inglesa da escola em questão e professoras de língua portuguesa, de língua inglesa e língua espanhola de outras escolas. Na implementação foi proposto envolver, nos estudos, também a direção da escola, porém não foi possível por indisponibilidade de tempo. Os estudos do grupo foram realizados no período de 8 de abril a 24 de junho, tempo em que, de posse de toda a bibliografia necessária para a realização de estudos e de discussões acerca de princípios, diretrizes e conceitos concernentes ao ensino de língua inglesa, o grupo encaminhou todo o trabalho pautado nas questões: que realidade temos, o que os textos nos falam dessa realidade, que outra realidade possível de se construir os textos nos apresentam, o que temos feito e que caminhos os textos nos apontam.

A primeira ação do grupo foi analisar e discutir a situação do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na referida escola. Os materiais que serviram de base para esse trabalho foram os dados coletados por meio de pesquisa, conforme apresentados neste artigo, e o texto da justificativa, da problematização e da estratégia de ação do Projeto de Intervenção Pedagógica. Buscou-se identificar, na voz dos alunos, fatores causativos dos problemas de aprendizagem. Na voz dos professores, o grupo identificou, analisou e discutiu fatores que interferem significativamente na qualidade do ensino, tais como qual a concepção de língua que se tem, quais as estratégias de leitura utilizadas, a formação inicial e continuada dos professores, clareza quanto à função social do ensino de língua estrangeira na escola pública, qual o espaço que a escola oferece para a discussão acerca do ensino e da aprendizagem em língua inglesa. Na voz da equipe pedagógica e da direção buscou-se identificar o “olhar” dessa equipe diretiva sobre o ensino de língua inglesa e sua relação com o nível de aprendizagem dos alunos.

Feitas tais análises e realizadas as discussões, passou-se à análise dos textos do Projeto de Intervenção Pedagógica, citados anteriormente. No texto da Justificativa discutiu-se sua coerência com a realidade levantada. Na Problematização foram levantados os pressupostos presentes na realidade do ensino e da aprendizagem que a escola apresenta. Diante da realidade levantada e considerando a Justificativa e a Problematização do Projeto, analisaram-se as possibilidades e/ou impossibilidades de realização da Estratégia de Ação e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. Esse trabalho foi bastante produtivo, pois possibilitou aos participantes um olhar avaliativo sobre as ações da escola e suas consequências na aprendizagem dos alunos, bem como vislumbrar possíveis encaminhamentos de ações para a superação das fragilidades existentes no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa da escola-alvo.

Partindo da situação do ensino de leitura em língua inglesa levantada e discutida pelo grupo, procedeu-se à leitura do texto “Diferentes Concepções de Leitura”, de Maria José Faria (apud CORACINI, 1995). O grupo identificou e discutiu as diferentes posturas teóricas a respeito do ato de ler debatido pela autora. Houve consenso entre os integrantes do grupo de que, apesar de se defender uma postura teórica que concebe a leitura como processo discursivo, na prática de sala de aula acabam por prevalecer práticas retrógradas, em que o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática e para o exercício de tradução e versão.

Para fortalecer o propósito de implementar uma nova proposta de leitura em língua inglesa, o grupo estudou e discutiu o texto “Práticas de Linguagem: letramento”, de Tatiana Reis Fontes Monteiro. A discussão abarcou a prática atual de ensino de leitura em língua inglesa dos professores participantes e as ideias desenvolvidas no texto. Com a discussão foi possível identificar que a concepção de leitura, de texto e de leitor orienta as práticas de ensino de leitura desenvolvidas pelas professoras e avaliar sua proximidade com a concepção de leitura, de texto e de leitor na perspectiva do letramento crítico.

O grupo chegou ao consenso de que, para utilizar o livro didático, é preciso reelaborar as atividades de leitura e selecionar os textos, pois esse material não atende à perspectiva crítica. Dessa forma, o grupo concluiu que há necessidade de o professor ser o autor de suas aulas. Nessa perspectiva de produção do próprio material didático é que foi apresentada ao grupo, como parte das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no ano de 2008, a produção de uma unidade didática para, posteriormente, compor um caderno pedagógico que será disponibilizado aos professores da rede estadual como apoio didático. Esse material tem como temática o assunto “*Entertainment*” e foi produzido com textos que apresentam as preferências de entretenimento de adolescentes de cinco países diferentes. As atividades de leitura foram produzidas de forma a proporcionar aos alunos uma reflexão acerca da própria cultura e da cultura do outro, levando-os a compreender que não existe cultura melhor ou pior, pois o que existe são culturas diferentes.

Outra reflexão que as atividades proporcionam é a questão socioeconômica e cultural que envolve o entretenimento. Levar os alunos a pensar sobre o direito de acesso a esse benefício social e identificar e questionar as causas que privam grupos sociais desse direito. Esse material didático foi testado por uma das professoras do grupo. Embora ele tenha sido elaborado para alunos de 7ª e 8ª séries, a professora, considerando o nível de conhecimento de seus alunos, utilizou o material com os alunos do 3º ano do Curso de Educação Geral, embora pretenda, posteriormente, envolver alunos da 7ª série.

A professora relatou que o tema dessa unidade didática envolveu os alunos. Eles realizaram as atividades de pré-leitura com grande interesse. Em relação à leitura, os alunos tiveram facilidade para ler os textos, segundo a professora, por dois motivos. O primeiro foram as atividades de preparação para a leitura, atividades

que possibilitaram acionar os conhecimentos prévios dos alunos relacionados ao tema “*Teens Entertainment*”. O outro motivo foi o assunto dos textos, que permitiu certa familiaridade com o vocabulário e também facilitou a inferência, ou seja, o *predicting*.

O depoimento da professora permite afirmar que parte das causas da falta de interesse dos alunos pelas aulas de língua inglesa é a qualidade do material didático adotado e os encaminhamentos metodológicos utilizados. Como bem coloca Saveli (2007), é preciso ousadia da escola para acreditar em propostas pedagógicas que não aceitam atividades mecanicistas de treinamento e de repetição. Propor aos alunos atividades de leitura que os posicionem como sujeitos e que os levem a transcender realidades que o texto traz, esse pode ser o caminho para a superação de um ensino de línguas desvinculado da prática social do aluno.

Outro referencial teórico estudado e discutido pelo grupo foi o texto “O Outro na Aprendizagem de Línguas”, de Vera Menezes (UFMG/ CNPq/ FADEMIC), que discorre sobre a interferência do outro na aprendizagem de língua estrangeira. O texto aborda o outro na teoria sociocultural, fazendo uma análise comparativa entre os conceitos de ZPD (Vygotsky) e de *input +1* (Krashen). Discorre, também, sobre a aquisição e o outro (o grupo, o par mais competente, o par menos competente, o professor e artefatos culturais), enfatizando o papel de mediação que esses sujeitos exercem na aprendizagem de uma língua.

O grupo pontuou os argumentos usados no texto referentes aos conceitos de Vygotsky e de Krashen, transpondo-os para a prática de sala de aula no sentido de refletir sobre outro na aprendizagem de seus alunos e seu papel de mediador. Também foi discutida uma posição consensual, pelo grupo, quanto às contribuições do texto para a prática de ensino de língua inglesa. Foi possível ao grupo rever e avaliar o papel mediador do outro no processo de aquisição de uma língua, concordando com o texto de que o professor não é uma figura central nesse processo e que a aquisição se dá, também, pela mediação de artefatos culturais, pelo par mais competente e/ou pelo par menos competente. Partindo dessa reflexão, o grupo situou, no contexto de sala de aula, o real papel do par mais competente e do par menos, competente buscando, assim, encaminhamentos para que ambos os pares sejam efetivamente mediadores no processo de aquisição da língua inglesa.

Como ação final do trabalho do grupo de estudos, procedeu-se à produção de atividade de leitura. Para aprofundamento teórico, o grupo estudou o

texto “*Reading Process*”, do livro “*Teaching and Learning English - a course for teachers*”, de Ann Hewings and Carolyn Mckinney. O grupo debateu os tópicos: a) Como lemos?; b) Ler para significar, conhecimento de mundo; c) O texto e o leitor; d) Diferentes tipos de leituras para diferentes propósitos e estratégias de leitura. Nesse momento fez-se necessário retomar o texto “Práticas de Linguagem: letramento”, de Tatiana Reis Fontes Monteiro, para aprofundar os conceitos do letramento crítico. Esse momento de estudos e de discussões, assim também como nos anteriores, já tratados neste trabalho, contribuiu para o fortalecimento da autocrítica tão necessária à inovação.

Como o grupo foi composto por professores de línguas e professores pedagogos, nesse momento de produção de atividades de leitura o grupo foi subdividido. Os professores de língua inglesa, de língua portuguesa e de língua espanhola iniciaram a produção de atividades de leitura. Os professores pedagogos estudaram e discutiram o texto “A Hipótese do Filtro Afetivo”, uma das cinco hipóteses sobre a aquisição de segunda língua defendida por Stephen D. Krashen.

Para a produção de atividades de leitura, o grupo selecionou textos do gênero poesia, fábula, narrativa literária infantil e história em quadrinhos. As produções foram agrupadas constituindo um material de apoio didático. Este material foi gravado em CD e disponibilizado aos professores do grupo com acesso livre aos demais professores da rede.

Os professores pedagogos discutiram as variáveis afetivas (motivação, autoconfiança e ansiedade) que, segundo o texto, estão ligadas ao sucesso na aquisição de uma segunda língua. O foco principal da discussão foi a relação dessas variáveis com a prática docente e com o assessoramento do professor pedagogo. Esse momento foi bastante produtivo, pois o grupo pôde lançar um “olhar avaliativo” sobre as práticas educativas da escola e, nesse olhar, identificar fatores que também contribuem para o tão falado “desinteresse do aluno”.

Ao final dos encontros, o grupo avaliou o desenvolvimento do trabalho proposto. Foi consenso entre os participantes que o objetivo almejado na proposição de momentos de estudos como parte da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola foi alcançado, uma vez que foi possível desvelar a realidade do ensino de língua estrangeira, respondendo, portanto à questão “Que realidade temos?”. Nos aportes teóricos, o grupo identificou e discutiu fatores causativos de tal realidade e também identificaram possibilidades de superação das fragilidades

levantadas, podendo, assim, através de novos caminhos, construir outra realidade, ficando também respondidas as questões propostas: “O que os textos nos falam desta realidade?”; “Que outra realidade possível de se construir o texto nos apresenta?”; “O que temos feito e que caminhos os textos nos apontam?”.

## **2.5 O Grupo de Trabalho em Rede (GTR)**

O módulo I tratou da apresentação dos integrantes do grupo. Quanto à expectativa do grupo em relação ao trabalho, de forma geral, era o fortalecimento da prática docente no sentido de se buscarem novos encaminhamentos de forma a superar os problemas de aprendizagem dos alunos.

O módulo II referiu-se ao estudo dos textos “Bakhtin: apontamentos temáticos”, de Maria Celeste Said Silva Marques (2003) e “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, de Robert Stam (1997). As atividades consistiram em identificar a concepção de sujeito segundo Bakhtin; compreender a relação dialogismo *versus* produção cultural e relacionar os pontos de contestação de Bakhtin em relação à concepção de signos e de linguagem de Saussure. O foco da discussão foi o papel da língua inglesa no processo de humanização do indivíduo, uma vez que, segundo Bakhtin, o homem se faz humano através de seu nascimento social, em sua interação com o outro.

No módulo III, o grupo analisou o Projeto de Intervenção Pedagógica, onde fica evidente que os professores anseiam por novos encaminhamentos no que concerne ao ensino de leitura em língua inglesa. Afirmam que, apesar das orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna (DCEs), a leitura como instrumento de letramento crítico ainda é pouco desenvolvida em sala de aula.

No módulo IV, a atividade proposta foi a análise da Produção Didático-Pedagógica, em que o grupo deveria opinar sobre a sua coerência com a proposta do projeto. O grupo destacou que, quando todos os professores conseguirem produzir seu próprio material didático, rompendo com práticas que não fazem nenhum sentido para os alunos, a educação pública terá um grande salto na qualidade e haverá alunos mais interessados em aprender. O grupo também

pontuou, porém, a necessidade de melhores condições de trabalho para que o professor possa realizar esse trabalho.

Quanto ao módulo V, foi proposto ao grupo que refletisse sobre os resultados da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola e pontuasse a relevância deste para a própria prática docente. O grupo pontuou a necessidade de se repensar o Plano de Trabalho Docente e a escolha do material didático, tendo em vista que o material didático atualmente utilizado e o encaminhamento metodológico não atende à perspectiva crítica. Também foi evidenciada, pelo grupo, a necessidade de formação continuada a fim de que os professores estejam preparados para desenvolver um ensino orientado pelas DCEs,

No módulo VI, os participantes deveriam fazer uma avaliação do trabalho. Quanto à modalidade de formação continuada, foi muito bem aceita pelo grupo, o que se pode comprovar pelos relatos avaliativos do grupo: “[...] esse é um espaço para nós professores adquirir conhecimentos, repensar nossa prática, inovar [...]”; “[...] o GTR possibilita uma interação virtual com outros professores da área de trabalho, o que oportuniza conceber novos conhecimentos acerca das práticas pedagógicas a ser realizadas em sala de aula[...]”.

Não só fica claro que o estudo foi importante para o grupo, como também se percebe que os professores buscam, na formação continuada, caminhos para vencer os desafios que encontram na sala de aula.

## **2.6 Conclusão**

Retomando o propósito deste artigo, que era apresentar a implementação de uma proposta de intervenção pedagógica no ensino de leitura em língua inglesa, é possível afirmar que, embora o trabalho em sala de aula na escola-alvo tenha sido orientado pelas abordagens estruturalista e comunicativa, as professoras têm consciência dos limites de tais abordagens. Isso ficou evidente uma vez que demonstram interesse em buscar embasamento teórico-metodológico, de forma que se sintam fortalecidas para efetivarem um ensino onde a leitura seja um instrumento de letramento crítico.

Se, por um lado, o trabalho com as professoras docentes e professoras pedagogas evidenciou a consciência da necessidade de mudanças e o anseio por

fortalecimento teórico-metodológico, também ficou evidente que, dadas as condições de trabalho, existem três grandes empecilhos nesse processo: o estado de cansaço e o estresse das professoras docentes, resultado de 32 horas semanais de efetivo trabalho em sala de aula, a insuficiência da carga horária da hora-atividade e a forma inadequada como está organizada na escola. Uma carga horária para a hora-atividade compatível com o tempo que o professor precisa para pesquisa e estudo, sua concentração em um único dia na semana e uma organização por disciplina para que o professor possa se reunir com seus pares são encaminhamentos de ordem estrutural necessários para se garantir ao professor o direito de estudar sempre, como parte do desempenho profissional, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Ao ser desenvolvido, com as professoras, o trabalho de produção de atividades de leitura, foram constatadas algumas dificuldades, entre as quais se considera pertinente destacar duas: a) o tempo que tal atividade exige do qual as professoras não dispunham, conforme já abordado neste artigo, e b) a escassez bibliográfica. As professoras não dispunham de acervo bibliográfico necessário à produção de suas aulas. Não há, na escola, assinatura de periódicos, o que possibilitaria o trabalho com textos autênticos, de variados assuntos e atuais, bem como não há obras literárias em língua inglesa e a única fonte de textos disponível às professoras é o livro didático, que, de material de apoio, passa a ser a única possibilidade de se trabalhar leitura. O uso da internet, que poderia facilitar o acesso a textos, com riquíssima variedade de gênero, ainda é restrito entre as professoras. Falta conhecimento em informática e poucas têm acesso em suas casas.

Também, com este trabalho foi possível constatar que, embora reine a crença de que os alunos e as alunas são a razão de existir da escola, eles e elas são concebidos como objetos. Continuam a ser meros receptores de uma “educação bancária”, como bem define Paulo Freire (1975). Não lhes são dadas oportunidades de falar de suas dificuldades de aprendizagem e somente a eles é atribuída a culpa do fracasso escolar. Também a eles é negado o direito de participar do processo decisório de definição das práticas educativas que a escola desenvolve. É preciso dar voz aos alunos e às alunas, saber que representação da escola eles e elas constroem para, assim, organizar as ações educativas de forma tal que, nas palavras de Frigotto (1995, 1998 apud DEMO, 2002, p. 91), a escola possa “[...] gerar cidadão capazes de gerir sua própria História”. Nestas questões a escola tem,



porém, muito a avançar, para o que é preciso “baixar as armas” e se livrar de ranços que impossibilitam mudanças.

Então, segundo Furlamento (2007), resolver problemas de ensino é algo complexo. Uma proposta nova não pode ser imposta, pois é um processo que envolve tomada de consciência na necessidade, a busca dos meios para sua efetivação e o querer vencer os desafios. Para tanto, o trabalho coletivo se faz necessário e vencer uma organização escolar fragmentada é condição *sine qua non* para o novo vigorar.

Ao se propor desenvolver, no ensino de língua inglesa, práticas de leitura na perspectiva do letramento crítico, buscou-se dar significado ao ensino de língua estrangeira no que concerne ao cumprimento da função social da escola. Embora, no meio educacional se defenda que as práticas pedagógicas que não produzem resultados satisfatórios, devem ser contestadas e substituídas. Na verdade ocorrem muitas resistências a mudanças, pois o medo do novo, as condições sofridas de trabalho, a formação profissional ainda com muitas fragilidades a serem superadas e a frieza do sistema são fatores geradores de tais resistências. Infelizmente essas questões não são consideradas nos escassos momentos em que a escola discute os problemas de aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORREA, A. D; OLIVEIRA, S. P. B. (Org.). **Práticas de letramento no ensino leitura, escrita e discurso**. São Paulo: UEPG, 2007.

CORREA, D. A.; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org.). **Práticas de letramento no ensino - leitura, escrita e discurso**. São Paulo: UEPG, 2007.

DEMO, P. **Ironias da educação mudanças e contos sobre mudanças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin** - psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Rev. Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, 2007.

JORDÃO, C. M.. **As lentes do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. Campinas, SP: 2007.

KOHL O. M. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDONÇA, Marina Célia. **Língua e Ensino: políticas de fechamento**.in: MUSSALIM, Fernanda e BENTES Anna Christina (orgs.). Introdução à Linguística: domínio e fronteiras. V. 1. 3 ed. , São Paulo: Cortez, 2001

MONTEIRO, T. R. **Práticas de letramento e inclusão social**: o caso de uma classe de ciclo II de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro:2006.

NUNAN, D. **Pactical english language teaching**. MecGrau Hill: New York, 2003.

PICANÇO, D. C. L. A língua estrangeira no país dos espelhos: uma reflexão sobre o limbo metodológico. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: UFPR, 2002.

SARMENT, S.; MÜLLER, V. (Org,). **O ensino do inglês como língua estrangeira** - estudos e reflexões. Porto Alegre, RS: APIRS, 2004.

SEED/DEB. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**, 2008.