

O ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO, ESTRATÉGIAS E PREPARAÇÃO PARA LEITURA

Alex Garcia da Cunha¹
Mônica Soares de Araújo Guimarães²

Abstract: This study aimed at analyzing how the reading comprehension skill is utilized by some teachers at *Ensino Fundamental* in four public schools in the Patos de Minas district. Reading comprehension classes were observed in all grades of *Ensino fundamental* and questionnaires were distributed to the students and the teachers of such schools to evaluate how the teachers develop that skill and if the students consider it important.

Key-words: reading. schemata. strategies. skill

Resumo: Este estudo teve como objetivo verificar como alguns professores trabalham a habilidade da compreensão escrita no Ensino Fundamental em quatro escolas públicas na cidade de Patos de Minas. Para tanto, foram observadas aulas de compreensão escrita em todas as séries do Ensino Fundamental e foram aplicados, junto aos alunos e professores dessas escolas, questionários para verificar como essa habilidade é desenvolvida pelos docentes e se os alunos consideram-na importante.

Palavras-chave: Leitura. Conhecimento prévio. Estratégias. Habilidade

1 INTRODUÇÃO

O inglês é uma língua reconhecida mundialmente e nos mais variados ambientes é possível encontrar palavras e expressões dessa língua. De acordo com Crystal (2001), há no mundo cerca de 400 milhões de falantes nativos da língua inglesa e, ainda segundo esse autor, estimativas mais radicais, incluindo falantes com nível de menor percepção e fluência, sugerem a existência de cerca de um bilhão e meio de falantes dessa língua em todo o mundo, o equivalente a um quarto da população mundial. Além disso, de acordo com dados apresentados por Schütz (2003), estima-se que 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da internet estejam em inglês.

Além da importância da língua inglesa, indicada anteriormente, é preciso levar em consideração a importância da leitura, pois, como afirma Silva (1992), esta impulsiona a

¹ Aluno do curso de Letras do UNIPAM e pesquisador do PIBIC.

² Professora de Língua Inglesa do UNIPAM. Mestra em Lingüística Aplicada pela UFMG (Orientadora).

descoberta, a elaboração e a difusão do conhecimento. Além disso, a globalização e o surgimento de novas tecnologias e a necessidade do intercâmbio de informações, sejam elas culturais, sejam científicas fazem com que a capacidade de ler torne-se imperativa. No entanto, o que se observa é uma considerável deficiência em nosso país em relação ao ensino e à aprendizagem dessa habilidade: segundo pesquisa realizada em 2000 pelo PISA³, o Brasil encontra-se em trigésima sétima posição numa escala sobre níveis de compreensão de leitura em um contingente de quarenta e um países.

Quando nos referimos à leitura em língua estrangeira, essa situação parece se agravar ainda mais, uma vez que, segundo Wallace (1993), os leitores sentem-se intimidados pelos textos como resultado da falta de conhecimento lingüístico e de esquemas. Silva (1992, p. 33) acrescenta ainda, no tocante ao ensino da leitura no contexto educacional brasileiro, que muitos docentes “parecem agir através do ensaio-e-erro ao abordar materiais escritos junto a seus alunos”.

Diante de tais colocações, este estudo justifica-se ao propor uma análise das aulas de leitura de língua inglesa. Observou-se como os professores trabalham a leitura nas escolas analisadas, e se, ao abordarem essa habilidade, seguem os passos sugeridos pelos teóricos estudados. Foi observado ainda se o conhecimento prévio dos alunos é ativado. Caso fossem detectadas dificuldades por parte dos professores em trabalhar essa habilidade, seriam propostas atividades pedagógicas que ajudassem os docentes a aperfeiçoar sua prática de ensino, a identificar as possibilidades e as dificuldades dos discentes no processo de aprendizagem e a desenvolver estratégias de leitura junto a seus alunos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Grellet (1981), existem duas razões para a leitura: por prazer e para se obter informações. Silva (1992) acrescenta que a leitura propicia ao indivíduo acesso às mais diversas fontes de informações e conhecimentos, constituindo-se em um elemento basilar de sua educação.

No tocante ao ensino de língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE, 1998) dão ênfase ao ensino da leitura, pois, segundo o referido documento, esta habilidade é a de maior relevância no contexto social imediato dos alunos e a que mais atende suas necessidades de educação formal. Os PCN-LE (1998) apontam ainda o fato de uma língua estrangeira, e conseqüentemente a leitura nessa língua, contribuir para o

³ Programa Internacional de Avaliação do Estudante.

letramento do aluno e fazer com que este aumente sua autopercepção como ser humano e cidadão:

ao entender o outro e sua alteridade⁴, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele (o aluno) aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCN-LE: 1998, p.19).

Silva (1992), a esse respeito, também diz que

ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA: 1992, p. 45)

Pesquisar o processo de leitura, segundo Alderson (1984), é importante no sentido de conscientizar os leitores menos proficientes sobre a existência de estratégias que leitores mais proficientes usam, e que essas estratégias podem ajudá-los a desenvolver essa habilidade. Goodman (apud ALDERSON, 1984) afirma que a leitura é uma hipótese universal, ou seja, seu processo é basicamente o mesmo para todas as línguas.

Apresentando um adendo, Jolly (apud ALDERSON, 1984) diz que o sucesso em ler em uma língua estrangeira depende essencialmente da habilidade de leitura em língua materna e não do nível de conhecimento de inglês do aluno. Afirma ainda que ler em língua estrangeira requer a transferência de habilidades, e não a aprendizagem de novas.

Kato (1999), a esse respeito, diz que a constatação dos pesquisadores é que muitas das dificuldades dos aprendizes devem-se não ao desconhecimento da língua estrangeira, mas principalmente à inabilidade destes de interagir com o texto escrito na própria língua materna. Isso, segundo a autora, leva os pesquisadores a ter como parte de seus objetivos o desenvolvimento de habilidades de leitura, independentemente da língua do texto.

De acordo com os teóricos estudados, tais como Wallace (1993), Grellet (1981), Kleiman (2000 e 2002), Widdowson (1984), Silva (1992), Nuttall (2003), Kato (1999), Brown (2001), Aebersold & Field (1997), a importância da relação leitor/texto é a peça-chave para a obtenção do significado do material lido. Kleiman (2002, p. 20) diz que “a atividade da leitura, no bom sentido da palavra, é aquela em que resignificamos a palavra apoiados em nossa experiência prévia”. Grellet (1981) acrescenta que as informações que o leitor traz para o texto são freqüentemente mais importantes do que aquelas encontradas nele. A autora diz ainda que a leitura é um processo ativo, pois requer constante adivinhação, predição, verificação e questionamento a si mesmo por parte do leitor, pois, compreender um texto escrito significa extrair a informação desejada da forma mais eficiente possível.

⁴ “Fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras” (PCN-LE: 1998, p. 19)

Oferecendo uma visão mais completa, Kleiman (2000, p. 27) afirma que

o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seja possível explicitar.

Nesse mesmo viés, Wallace (1993), assim como Widdowson (1984), concebem a leitura como um processo social e enfatizam o papel do leitor na criação do significado, através da recorrência do leitor ao seu conhecimento de esquemas e o *input* oferecido pelo texto. Widdowson (1984), Royer, Bates & Konold (1984) e Fransson (1984) apontam, no entanto, que o produto da leitura variará de leitor para leitor e dependerá de uma série de fatores intimamente relacionados ao propósito da leitura, à motivação e ao conhecimento prévio que o leitor traz para o texto.

Nuttall (2003), a esse respeito, diz que, devido ao fato de os leitores contribuírem para o significado que obtêm do texto, há sempre a possibilidade de o aluno ver situações de forma diferente de seu professor, seja por ignorância e descuido seja por suas razões de ler. Segundo a autora, o papel do professor, nesse caso, é eliminar a primeira e não a última: deve-se ajudar o aluno a ver o que o escritor pretendia, mas não esperar que todos concordem com isso, uma vez que bons leitores não se deixam manipular pelos escritores. Scholes (apud WALLACE, 1993) defende o ensino de leitura de forma crítica, pois, segundo esse autor, o pior que o professor pode fazer é promover em seus alunos uma atitude de reverência frente a um texto. Nesse mesmo viés, Silva (1992) defende um modelo de leitura que venha a facilitar o surgimento da reflexão e da tomada de posição. Esse autor concebe reflexão como “a apropriação do ato de existir, através de uma crítica aplicada às obras escritas” (p. 96).

2.1 A importância da ativação do conhecimento prévio no ato da leitura

Conforme já foi dito, a interação leitor-texto é fundamental para que o significado do texto seja construído. Para Bransford, Stein e Shelton (1984), quando o indivíduo ativa seu conhecimento prévio, este não apenas julga o texto mais fácil de entender, mas também relata lembrá-lo melhor. Grellet (1981) completa que se deve encorajar os alunos a antecipar o que vão encontrar em um texto para que desenvolvam habilidades de inferência, antecipação e dedução. Segundo essa autora, é importante que o aluno faça uso daquilo que já sabe para que consiga compreender os elementos desconhecidos. Acrescenta ainda

que o que o aluno já sabe sobre o assunto é provavelmente tão importante quanto o que busca durante a leitura.

Em consonância com Grellet (1981), Kleiman (2000, p. 13) aponta que “se pode dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” e menciona que para se chegar ao momento da compreensão, o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura.

Clarke & Silberstein (apud BROWN: 2001, p. 299), corroborando a importância da interação leitor/texto e a relevância do conhecimento prévio que cada leitor traz consigo para a (re)construção do significado do material impresso, assim colocam:

more information is contributed by the reader than by the print on the page. That is, readers understand what they read because they are able to take the stimulus beyond its graphic representation and assign it membership to an appropriate group of concepts already stored in their memories. (...) Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world.⁵

2.2 Formas de Processamento de Leitura

De acordo com Nuttall (2003) e Aebersold & Field (1997), há dois tipos complementares de processos de informação usados na leitura de textos: o processo *top-down* (ou descendente) e o processo *bottom-up* (ou ascendente). Segundo Nuttall (2003), estes processos são normalmente inconscientes, mas podem ser adotados como estratégias conscientes por um leitor ao abordar um texto difícil. A autora ressalta que no ato de ler às vezes ocorre a predominância de um ou de outro, mas que ambos são necessários à compreensão escrita. Aebersold & Field (1997) mencionam que os leitores usam tanto o processo *ascendente* quanto o *descendente* para compreender um texto, sendo a combinação desses denominada de processo interativo.

O processo *descendente*, segundo Nuttall (2003), ocorre quando centramos em nossa experiência de mundo, nas predições que fazemos baseadas em nosso conhecimento de esquemas, relacionando o texto ao nosso próprio conhecimento e

⁵ O leitor contribui com mais informações que o texto na página. Isto é, os leitores compreendem o que lêem porque são capazes de captar o estímulo além da representação gráfica e relacioná-lo a um grupo de conceitos apropriados já armazenados em suas memórias. (...) A habilidade de leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo.

experiência. Isso, segundo a autora, permite ao leitor prever o propósito do autor, a provável tendência dos argumentos e assim por diante, para com isso interpretar partes difíceis do texto. Esta forma de processo dá ao leitor a perspectiva de trazer para o texto tudo o que possui, como o conhecimento prévio, o senso comum, dentre outros, que às vezes não são considerados na prática de sala de aula. Essa autora compara o processo descendente com a visão de uma águia que voa sobre uma determinada região, tendo uma visão abrangente do todo, embora sem a constatação de pequenos detalhes. Aebersold & Field (1997) acrescentam que o processo *descendente*, assim como as estratégias de nível discursivo, ajudam o leitor a perceber como uma sentença isolada ou um grupo de sentenças contribuem para a construção mais ampla do significado. Afirmam ainda que leitores eficientes empregam ambos os processos *ascendente* e *descendente* enquanto lêem, alternando de um para outro em um modelo interativo de leitura, como já foi mencionado anteriormente.

Por outro lado, no processo *ascendente*, Aebersold & Field (1997) colocam que o significado é construído de forma linear ou sentença-por-sentença. Nuttall (2003) o compara a uma pessoa que observa determinada região com uma lupa, atendo-se a pequenos detalhes. Segundo a referida autora, este processo ocorre a partir do que está contido na página, como letras, palavras e estrutura da sentença e coloca que a compreensão do texto apenas ocorrerá se esse processo for usado em combinação com a visão do todo, oferecida pelo processo *descendente*.

2.3 Passos para o ensino da leitura e fases da leitura

No trabalho com textos, os seguintes passos devem ser observados pelo professor. Estes são sugeridos pelos PCN-LE (1998) e são colocados com mais detalhes pelas autoras Aebersold & Field (1997).

2.3.1 Pré-leitura

Para Aebersold & Field (1997), a atividade de pré-leitura oferece aos alunos a possibilidade de estabelecer suas próprias expectativas sobre as informações que serão encontradas no texto e como essas estarão organizadas. Além disso, a atividade de pré-leitura apresenta vários aspectos do texto, ajudando o leitor a prever o que vai ser lido e

também a obter sentido do texto. Para as referidas autoras, algumas características do texto são particularmente úteis na pré-leitura: o título, o autor, a fonte, os subtítulos, os desenhos, fotografias, gráficos, tabelas, o espaçamento, a forma e o tamanho das letras, dentre outras coisas.

Para Shih (apud AEBERSOLD & FIELD, 1997), quando o objetivo da leitura é uma compreensão mais profunda e uma boa lembrança das informações do texto, a atividade de antecipação facilita o processo porque familiariza o leitor com o conteúdo básico e com a organização do texto e ajuda a ativar seu conhecimento prévio. Aebersold & Field (1997), dizem que existem três fatores principais em uma atividade de pré-leitura: 1) estabelecer um propósito para ler; 2) ativar o conhecimento prévio sobre o tópico para se extrair mais do material lido e 3) estabelecer expectativas reais sobre o que está no texto para que a leitura seja mais eficaz.

Em relação ao primeiro fator – estabelecer um propósito para ler – Aebersold & Field (1997) apontam que existem pelo menos três considerações a serem observadas: 1) o conteúdo do texto e a familiaridade do leitor com esse conteúdo; 2) o objetivo do professor ao pedir que um aluno leia o texto e 3) o estabelecimento de razões, por parte do aluno, para ler o texto.

Quando o conhecimento prévio do aluno é ativado, este começa a pensar sobre o tópico e tem seu interesse aumentado para a leitura, além do fato de que as informações que já possui podem ajudá-lo na construção do significado. Dizem ainda que quando a introdução da atividade é feita em língua estrangeira, haverá uma revisão ou apresentação do vocabulário relevante para aquele tópico. (AEBERSOLD & FIELD, 1997).

2.3.2 Leitura

Para Aebersold & Field (1997), é importante que o aluno tenha consciência da forma como lê e o que pode fazer para melhorar sua compreensão, desenvolvendo assim seu nível de consciência meta-cognitiva. Complementam ainda que, dada a importância do uso dos processos *descendente* e *ascendente*, os professores devem ser capazes de explorá-los em sala de aula enquanto os alunos lêem. Essas autoras afirmam que se o aluno estiver lendo um texto que está além do seu limite de proficiência, questões de língua devem ajudar. Se estiver lendo dentro de seu nível de proficiência, essas questões não serão tão úteis e talvez os aborreçam. Nessas situações, estratégias de nível discursivo serão mais desafiadoras e mais gratificantes. Acrescentam ainda que o aluno deve perceber como as idéias foram organizadas para expressar o ponto de vista do autor.

As autoras supracitadas dizem que mais do que qualquer outra habilidade, as atividades “durante a leitura” são quase que totalmente trabalho dos professores e mencionam a necessidade do monitoramento da leitura, ou seja, o leitor verificar constantemente se as estratégias que está usando estão melhorando sua compreensão textual. Quando o monitoramento não é feito, os alunos podem criar suas próprias versões da informação do texto e freqüentemente chegar a destinos diferentes daqueles propostos pelo autor.

stopping at the end of each paragraph and asking if the main idea predicted at the beginning of the paragraph is supported by other information in the paragraph is a strategy for monitoring comprehension. (AEBERSOLD & FIELD: 1997, p. 104)⁶

As autoras acima apontam que os professores devem discutir a natureza e o valor de monitorar a compreensão da leitura, uma vez que poucos livros didáticos o fazem. O leitor, durante o processo de leitura, se perceber que seu objetivo não está sendo encontrado, pode ter a necessidade de ajustar suas estratégias, com base em seu monitoramento.

2.3.3 Pós-leitura

Aebersold & Field (1997) asseveram que os professores devem promover formas de revisar a leitura e que atividades de pós-leitura propiciam uma maior compreensão, pelos alunos, das informações que são colocadas no texto. Questões de compreensão, segundo as autoras, podem ser feitas de forma escrita ou oralmente e podem ser respondidas em grupos ou individualmente. Essas questões, segundo elas, podem abranger vários aspectos do texto, como idéias principais, detalhes específicos, partes difíceis, vocabulário, estruturas retóricas e gramaticais, dentre outros:

the information that readers gather as they read should be questioned and evaluated by readers to see if (1) it fits with their own personal knowledge of the subject, (2) it is presented in a consistent, logical and complete way, and (3) it is supported by sufficient details and by known and respected experts whose affiliations are noted in the text. (AEBERSOLD & FIELD: 1997, p. 136-137)⁷

⁶ Parar ao final de cada parágrafo e perguntar se a idéia principal prevista no início do parágrafo é sustentada por outra informação no parágrafo é uma estratégia para monitorar a compreensão.

⁷ A informação que os leitores reúnem à medida que lêem devem ser questionadas e avaliadas pelos leitores para ver se (1) encaixam com seu próprio conhecimento do assunto, (2) são apresentadas de uma forma consistente, lógica e completa e (3) se são sustentadas por detalhes suficientes e por especialistas respeitados e conhecidos cujas atribuições são observadas no texto.

Assim como as autoras acima, os PCN-L (1998, p. 92) dizem que

os professores devem planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor. Esses aspectos mais críticos (...) devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui.

Esse é o momento em que os alunos revisam sua compreensão do texto e podem expor suas idéias de forma mais interativa com os colegas e o professor.

3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Informantes

Foram pesquisados duzentos e setenta e nove alunos de 5ª a 8ª séries e cinco professores que trabalham com a língua inglesa junto a esses alunos em três escolas públicas (estaduais) sediadas no município de Patos de Minas, Minas Gerais. Os alunos pesquisados estavam em idade regular para as séries estudadas e os professores dispunham de formação em nível de graduação e alguns em nível de especialização.

3.2 Instrumentos

3.2.1 Observação das aulas

Dos cinco professores pesquisados, posições diferentes foram observadas em relação aos itens considerados. Destaca-se o fato de a maioria deles se preocupar em dizer aos alunos o assunto do texto antes de trabalhá-lo. Todavia, a preocupação em ativar o conhecimento prévio dos alunos para a construção do significado do texto, a abordagem de aspectos não-lingüísticos do texto (gráficos, tabelas, ilustrações etc.) e o trabalho de predição textual não se evidenciam. A preocupação em ensinar o vocabulário antes da atividade de compreensão escrita e a atividade de monitoramento, sugeridas pelos teóricos, também não foram práticas observadas em grande parte das aulas. Ocorreu ainda o fato de

um dos docentes solicitar aos alunos apenas que fizessem sozinhos os exercícios do livro didático. Notou-se também que a atividade de pós-leitura foi realizada apenas por dois docentes, sendo que, em um dos casos, a atividade constava no livro didático adotado.

Outro ponto prevaiente nas aulas foi a grande preocupação dos professores em avaliar a leitura em voz alta dos discentes com o objetivo de treinar a pronúncia das palavras. A esse respeito, Brown (2001) diz que a leitura em voz alta é pouco produtiva além de não ser uma atividade muito autêntica, pois, enquanto um aluno lê, os outros podem perder a atenção ou ficar lendo o parágrafo seguinte. Segundo esse autor, a leitura em voz alta serve apenas para verificar a pronúncia, avaliar o processamento dos itens lingüísticos e dar oportunidade de participação para alguns alunos, apesar de considerar que esse tipo de participação pode ser apenas aparente, tendo em vista que a leitura em voz alta pode ser uma mera recitação.

Kleiman (2002) complementa que a leitura em voz alta é para a apreciação estética da língua e aponta desvantagens da prática exclusiva de leitura oral, uma vez que esse tipo de leitura, conclui a autora, pode inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito, valorizando a correção da forma ao invés da preservação do significado. Da mesma forma, os PCN-LE (1998) mencionam que a leitura em voz alta pode atrasar o engajamento do aluno na construção do significado, além de abarcar o conhecimento da sonoridade da língua.

Já a leitura silenciosa do texto, que para Grellet (1981) possibilita o desenvolvimento de estratégias para a formação de leitores proficientes, não prepondera nas aulas assistidas, sendo solicitada apenas por um dos docentes. Observa-se, porém, que este docente não ativa o conhecimento prévio dos alunos nem apresenta o assunto do texto antes de trabalhá-lo.

Em face dos dados apresentados, percebeu-se que os professores pesquisados encontram-se desvinculados das teorias de ensino de leitura apresentadas neste estudo, uma vez que essas teorias colocam grande ênfase na ativação do conhecimento prévio e no uso dos processos ascendente e descendente, o que não foi retratado nas aulas analisadas.

3.2.2 Questionários

Foram aplicados questionários aos alunos (ver apêndice I) e aos professores (ver apêndice II) das respectivas séries com o intuito de se obter um panorama de como é trabalhada a habilidade de compreensão escrita em língua inglesa no ensino fundamental das escolas analisadas.

3.3 Análise do questionário dos alunos

Foi aplicado um questionário (ver apêndice I) junto a 279 alunos de 5ª a 8ª séries de três escolas estaduais localizadas em Patos de Minas. Esse questionário teve como objetivo verificar como o aluno analisa o trabalho do professor de língua inglesa em relação à atividade de compreensão escrita.

A primeira pergunta foi feita com o intuito de saber se a atividade de compreensão escrita é trabalhada em sala de aula. Dos 279 pesquisados, 255 (91,40%) responderam afirmativamente, o que mostra que os professores pesquisados trazem textos para as aulas de língua inglesa.

A segunda pergunta teve o objetivo de verificar a frequência com que o professor trabalha a atividade de compreensão escrita. Dos alunos entrevistados, 44,09% responderam que o professor trabalha a atividade de compreensão escrita semanalmente, enquanto apenas 1,43% dos alunos responderam que o professor nunca trabalha essa habilidade em sala de aula. Os 54,48% restantes diluíram-se entre as demais opções apresentadas. Evidencia-se aqui que a habilidade de compreensão escrita é, de fato, trabalhada pelos professores.

A terceira pergunta buscou verificar o interesse dos alunos em ler textos em inglês. Dos alunos entrevistados, 50,18% responderam que gostam de ler textos em inglês, enquanto 49,82% responderam negativamente.

Dentre as justificativas apresentadas pelos alunos que gostam de ler textos em inglês, destacam-se: aprender mais sobre a língua, preparar-se profissionalmente, aprender vocabulário novo, ampliar conhecimentos gerais, ajudar na fala, aprender mais sobre gostos e costumes de outros países e até mesmo preparar-se para usar a língua inglesa no exterior.

Já aqueles que não gostam de ler textos em inglês justificam suas respostas dizendo que não sabem traduzir as palavras, não sabem ler direito e não sabem falar a língua. Além disso, atribuem o fato de a língua inglesa ser complicada e, por estarem no Brasil, não terem necessidade de aprender inglês.

Sobre esse aspecto, os PCN-LE (1998) colocam que o trabalho com textos, muitas vezes descontextualizados, em forma de exercícios de tradução, cópia, repetição e transformação acarretará o desinteresse do aluno em relação à língua, porque “sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la” (p.54)

Sobre como o professor trabalha a leitura em sala, foram obtidas as seguintes respostas: interpretação: 32,06% - tradução: 54,85% - outras formas: 13,09% -, o que nos

mostra que a prática de ensino de leitura com base na tradução ainda persiste nas escolas analisadas, o que pode justificar o desinteresse dos alunos em ler textos em inglês conforme foi exposto anteriormente.

Em relação à pergunta que procura saber se o aluno julga importante a leitura em língua inglesa para sua vida e seu futuro, 86,74% responderam que sim. As razões foram diversas: o fato de um dia poder ir ao exterior (a mais evidente), o uso na profissão, no mercado de trabalho e na informática, e o fato de a língua ser um instrumento que possibilite obter novos conhecimentos, conversar com turistas e compreender músicas internacionais.

Apenas 7,53% responderam negativamente sobre a importância do inglês em seu futuro.

Uma porcentagem de 5,73% dos alunos não respondeu a essa questão ou mostrou-se indecisa quanto à resposta.

3.4 Análise do questionário dos professores

Em relação à primeira pergunta feita aos professores para saber se trabalham com textos em suas aulas de inglês, todos responderam afirmativamente. As justificativas vão desde o uso de textos para o desenvolvimento de vocabulário à apresentação de tópicos gramaticais.

Além dos dois aspectos mencionados acima, um professor também utiliza o texto para estabelecer um paralelo entre a cultura dos povos que falam inglês e a cultura brasileira.

Conforme os PCN-LE (1998, p. 54), “o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade”. Celce-Murcia & Olshtain (2000, p. 118) complementam que a leitura “*opens up a world of literature and culture representing that country in a manner that would not otherwise be possible*”⁸, mostrando-se assim a importância do estudo da língua estrangeira como veículo para se conhecer outras culturas e outros modos de vida.

⁸ (A leitura) abre um mundo de literatura e cultura que representam um país, de uma forma que, de outro modo, não seria possível

A segunda pergunta do questionário aplicado aos professores refere-se aos problemas que estes encontram ao trabalhar leitura em sala de aula.

O professor A menciona que os alunos não sabem manusear o dicionário, possuem vocabulário restrito e não se concentram nas aulas.

Os professores B, C e D colocam a falta de recursos didáticos como um fator que dificulta o trabalho com textos. O professor E menciona as dificuldades anteriormente citadas e diz que, devido a essas dificuldades, a leitura em sala de aula não passa de decodificação de informações presentes no texto.

No tocante ao uso do dicionário, Nuttall (2003) coloca que os alunos devem ser desencorajados de usá-lo, pois devem perceber que é possível avançar o texto sem sua utilização, e que é perda de tempo procurar cada palavra desconhecida.

Brown (2001, p. 305) acrescenta que

because the meaning of a good many unknown words can be predicted from their context, and because sometimes the overall meaning of a sentence or paragraph is nevertheless still clear, learners should refrain from the frequent use of a bilingual dictionary. Brown (2001, p. 305)⁹

No entanto, Nuttall (2003) ressalva que, em determinados casos, quando o objetivo é uma leitura mais detalhada, o aluno deve ser capaz de fazer uso do dicionário com eficácia e discrição. A autora afirma que para usar bem o dicionário, prática e treinamento são necessários: *“even practice in opening the dictionary as nearly as possible at the right page is useful. (...) Practice is needed in selecting, from several meanings offered, the one that is relevant to the given text”*.¹⁰ (NUTTALL: 2003, p. 76)

Em relação à pergunta 03, cujo objetivo é saber se os professores fazem um levantamento dos assuntos que mais interessam aos alunos antes de trabalhar um texto, todos os professores responderam afirmativamente, o que está em consonância com as sugestões dos PCN-LE (1998):

será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada. (PCN-LE, 1998, p. 92)

⁹ Visto que o significado de bastantes palavras desconhecidas pode ser predito a partir do contexto, e desde que o sentido amplo de uma sentença ou parágrafo seja, ainda assim, inteligível, os leitores devem evitar o uso freqüente de um dicionário bilíngüe.

¹⁰ Mesmo a prática de abrir o dicionário na página certa o tanto quanto possível é proveitosa. (...) É necessária prática para selecionar, dos vários significados oferecidos, aquele que é relevante para o texto dado.

Quanto ao envolvimento do aluno na escolha dos textos, Paiva (2004) reflete sobre a relação da leitura em sala de aula com as atividades da vida cotidiana. Essa autora pontua que a leitura em sala de aula deve ser usada para construir conhecimento, promover interação e como forma de apreciar esteticamente a linguagem, e não simplesmente como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais ou treinar pronúncia.

Segundo Aebersold & Field (1997), o nível de interesse dos alunos sobre o tópico, seu nível de proficiência lingüística e o tempo disponível que a aula tem para a realização da atividade de leitura são aspectos a serem considerados pelo professor. Segundo essas autoras, quando o professor planeja sua aula este deve considerar alguns aspectos, tais como o nível de conhecimento sobre o tópico e a estrutura do texto.

Ur (1996) e os PCN-LE (1998) acrescentam a necessidade do uso de textos variados para que os alunos possam praticar diferentes tipos de leitura. Segundo os PCN-LE (1998), o uso de textos variados contribui para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, além de mostrar que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade.

Em relação a qual é a melhor maneira de se trabalhar leitura em sala de aula, o professor C justificou sua resposta dizendo que gosta de usar estratégias de leitura como o *skimming*¹¹, o *scanning*¹² dentre outras.

O professor A menciona a importância do uso de recursos didáticos variados para motivar o aluno. O professor B diz que o uso de estratégias, assim como o trabalho com vários gêneros textuais é importante para tornar a aula mais interessante. O professor D usa, além de textos escritos, fitas k-7 e cd's para enriquecer a aula. O professor E além de fazer um *warm up* (aquecimento), trabalha com antecedência o vocabulário e diz ser importante trabalhar textos menores e relacionados a outras disciplinas, em caráter interdisciplinar.

A respeito do vocabulário, Ur (1996) coloca que o professor deve assegurar-se de que grande parte das palavras do texto seja conhecida e de que os alunos podem identificar facilmente aquelas desconhecidas ou simplesmente ignorá-las.

Em relação à importância do ensino da leitura em língua inglesa no ensino fundamental na escola pública, todos os professores dizem que essa habilidade é importante para o aumento do vocabulário. Os professores A e D acrescentam a isso a possibilidade do aumento de conhecimentos culturais; o professor B afirma que a leitura ajuda na linguagem oral; o professor C cita sua importância na aquisição de conhecimentos gerais e o professor E diz que o ensino da leitura é o ponto de partida para desenvolver as outras habilidades da língua inglesa.

¹¹ Leitura superficial de um texto para obter o sentido geral.

¹² Leitura em busca de informações específicas.

Sobre a importância do ato de ler para o indivíduo, Celce-Murcia & Olshtain (2000) asseveram que grande parte do que uma pessoa precisa vir a conhecer é comunicado através de um texto escrito. Acrescentam ainda que a leitura é uma forma relevante de ter acesso a informações e expandir o conhecimento.

4 SUGESTÕES PARA AULAS DE COMPREENSÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A seguir serão apresentadas sugestões de dois teóricos, Parrot (1999) e Lindsay (2000), sobre como desenvolver uma aula de leitura. Essas sugestões vão ao encontro dos PCN-LE (1998) e são também apresentadas por Paiva (2004), que salienta que o professor deve ser capaz de escolher aquela que melhor se adapte à sua realidade ou, se necessário, fazer os ajustes para que estas atendam às necessidades de seus alunos.

A) Parrot (1999) sugere que o professor ensine algumas palavras-chave aos alunos, e que estes, por sua vez, a) discutam tópicos relacionados ao conteúdo do texto; b) tentem prever o conteúdo do texto a partir de título, ilustrações, primeira linha etc; c) façam uma leitura rápida para indicar os nomes próprios; d) façam uma leitura rápida para responder a uma ou duas perguntas; e) façam um exercício detalhado no formato verdadeiro ou falso; f) localizem sentenças-tópico em alguns parágrafos; g) tentem identificar o significado de algumas palavras e expressões a partir do contexto; h) consultem o dicionário e i) façam perguntas aos colegas e ao professor sobre palavras desconhecidas. Sugere, além disso, que o professor chame a atenção para os aspectos gramaticais que auxiliam na compreensão do texto.

B) Lindsay (2000) sugere ao professor relacionar o texto com a experiência dos alunos ou pedir a eles para predizerem o conteúdo do texto a partir do título; selecionar algumas palavras desconhecidas pelos alunos e ensiná-las antes da leitura; dar uma tarefa de leitura aos alunos, pedindo-lhes para responder a algumas perguntas, como “De que trata o texto?” “Qual o propósito do autor?” “Como o autor define....” etc. e dar atividades de *follow-up* (acompanhamento), tais como completar tabelas e questionários, fazer encenações, escrever ou terminar histórias, exercícios de V ou F dentre outros.

Paiva (2004, p.05) salienta que “a aula de leitura não precisa repetir o modelo tradicional de um texto acompanhado de perguntas que, muitas vezes, não envolvem nenhum esforço cognitivo e fazem com que os alunos achem a aula monótona e superficial”

e sugere alguns tipos de atividades que podem tornar as aulas de leitura mais interessantes. As atividades sugeridas por Paiva (2004, p.06) são transcritas a seguir:

- 1) classificar elementos de um texto;
- 2) colocar eventos em ordem;
- 3) colocar frases/parágrafos em ordem;
- 4) combinar um conjunto de títulos com um grupo de pequenos textos;
- 5) comparar textos sobre o mesmo assunto;
- 6) comparar textos e gravuras;
- 7) completar um diagrama após a leitura de um texto;
- 8) completar um texto;
- 9) completar ou construir um mapa semântico após a leitura de um texto;
- 10) dar título a um texto;
- 11) desenhar para ilustrar um texto;
- 12) escrever carta ao editor após ler um texto de jornal ou revista;
- 13) fazer anotação das idéias principais;
- 14) fazer inferências;
- 15) fazer previsões;
- 16) fazer resumos;
- 17) fazer um diagrama indicando relações entre personagens, eventos, itens de um texto etc.
- 18) identificar a idéia principal ou idéias principais;
- 19) identificar o que é fato e o que é opinião;
- 20) localizar e sublinhar partes do texto;
- 21) localizar um número X de erros introduzidos em um texto;
- 22) mudar o final de um texto;
- 23) ordenar uma seqüência de gravuras;
- 24) os alunos lêem textos diferentes e depois se reúnem para compartilhar informações;
- 25) procurar informações específicas;
- 26) realizar exercícios diversos de retextualização (ex. versão moderna de conto de fadas);
- 27) responder a questões de múltipla escolha;
- 28) segmentar o texto em unidades de significado;
- 29) selecionar um livro, filme ou videogame
- 30) traduzir
- 31) usar a informação do texto para uma outra atividade (ex. escrever ao editor do jornal).

5 CONCLUSÃO

Conforme foi apresentado ao longo deste estudo, a leitura constitui um elemento muito importante para a formação do indivíduo, propiciando a ele acesso às mais diferentes formas de cultura e saber. Silva (1992) assevera também o fato de ela ser uma forma de estimular a descoberta e a elaboração do conhecimento, tornando-o atingível a outras pessoas. No âmbito educacional, ressalta-se a importância dada pelos PCN-LE (1998) a essa habilidade, preconizando seu ensino de forma crítica e reflexiva, visando à formação de um leitor consciente e maduro, participante e ativo.

Frente a tais colocações, buscou-se, em um primeiro momento, verificar se a compreensão escrita é trabalhada no ensino fundamental em algumas escolas públicas do município de Patos de Minas.

Para a realização dessa atividade, procedeu-se às observações das aulas de alguns docentes e foram aplicados, a eles e a seus discentes, questionários sobre o ensino/aprendizagem da leitura em língua inglesa. Constatou-se, em posse dos dados obtidos, que atividades com a compreensão escrita são, de fato, realizadas pelos docentes nas escolas estudadas. Não obstante, observou-se que, ao abordar tal habilidade, alguns professores encontram-se ainda desvinculados das teorias sobre o ensino de leitura em língua estrangeira arroladas na revisão da literatura deste estudo.

Enfatizou-se, ao longo do referencial teórico apresentado, a importância da relação leitor/texto, juntamente com a ativação do conhecimento prévio e o uso dos processos *ascendente* e *descendente*, no processo de leitura.

As postulações teóricas apresentadas, como aquelas de Kleiman (2000; 2002), Bransford, Stein & Shelton (1984) e Grellet (1981) permitiram assegurar a importância da ativação do conhecimento prévio do aluno para sua formação como leitor competente. Kato (1999) apontou ainda o fato de que um “leitor maduro” usa complementarmente os processos *descendente* e *ascendente*, posição que é também sustentada por Nuttall (2003) e Aebersold & Field (1997).

Contudo, ao assistir às aulas de alguns professores, foi observado que uma pequena minoria preocupa-se em ativar o conhecimento prévio dos alunos nas aulas de leitura.

Notou-se ainda que há uma grande preocupação com a leitura em voz alta e que, em muitos casos, a leitura restringe-se apenas a esse tipo de atividade ou a trabalhos de tradução, não havendo interação dos alunos com o texto.

Observou-se, no entanto, que boa parte dos alunos, 50,18%, demonstra interesse pela leitura em língua estrangeira como atividade que lhes propicie conhecimentos variados, como a ampliação de vocabulário, informações culturais e obtenção de conhecimentos sobre o mundo. Percebeu-se ainda que existe, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, consciência da importância da leitura em língua inglesa e de seus benefícios, embora algumas crenças ainda permaneçam, fazendo com que professores e alunos criem bloqueios em relação ao trabalho com essa habilidade: ambos reconhecem a sua importância, mas apontam problemas em relação a ela.

Face ao exposto, pode-se concluir que os professores do ensino fundamental precisam sistematizar seu trabalho em relação a essa habilidade de forma que ela tenha um embasamento teórico consistente.

A fim de oferecer subsídios para que os professores possam aperfeiçoar sua prática de ensino, foram apresentadas, em um segundo momento, sugestões de atividades que

possam servir como ponto de partida para que o ensino da leitura seja melhorado nas aulas de língua inglesa.

É preciso ressaltar que as sugestões apresentadas não se constituem, de modo algum, em passos acabados para serem aplicados de imediato em sala de aula, mas em parâmetros para que os educadores repensem sua prática educativa, identificando possibilidades e dificuldades dos discentes, visando a um ensino de leitura mais efetivo, produtivo e consciente que desperte nos alunos o gosto pelo ato de ler.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALDERSON, J. Charles. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. Essex: Longman, 1984. p.1-27
- BRANSFORD, John D.; STEIN, Barry S.; SHELTON, T. Learning from the perspective of the comprehender. In: ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. Essex: Longman, 1984. p.29-47
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy**. New York: Prentice Hall Regents, 2001.
- CELCE-MURCIA, Marianne; OLSHTAIN, Elite. **Discourse and context in language teaching: “A guide for language teachers”**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CRYSTAL, David. **New Routes**. Interview. São Paulo, n. 13, p. 06-08, abr. 2001.
- FRANSSON, Anders. Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and text performance. In: ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. Essex: Longman, 1984. p.86-121
- GRELLET, Françoise. **Developing reading skills – a practical guide to reading comprehension exercises**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. **Texto e leitor**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- LINDSAY, P. **Teaching English worldwide: a new practical guide to teaching English**. Burlingame, California: Alta Book Center, 2000.
- NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Macmillan Heinemann, 2003.

PAIVA, V. L. M. O., **Desenvolvendo a habilidade de leitura**. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/leitura2.htm>>. Acesso: 10/05/2004

PARROT, M. **Tasks for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PISA. Disponível em <www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 14/02/2004

ROYER, James M.; BATES, John A.; KONOLD, Clifford E. Learning from text: methods of affecting reader intent. In: ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. Essex: Longman, 1984. p.65-85

SCHÜTZ, Ricardo. **O inglês como língua internacional**. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Acesso: 19/05/2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WALLACE, Katherine. **Reading**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

WIDDOWSON, H. G. Reading and communication. In: ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. Essex: Longman, 1984. p.213-230

APÊNDICE I

Trabalho de Iniciação Científica PIBIC

Pesquisador: Alex Garcia da Cunha

Orientadora: Ms Mônica Soares de Araújo Guimarães – Unipam / Patos de Minas - MG

Responda às questões abaixo:

a) O seu professor de inglês trabalha com leitura de textos em sala de aula? () sim () não

b) Com que frequência ele trabalha com a atividade mencionada acima?

() uma vez por semana () a cada quinze dias

() uma vez por mês () raramente

() nunca

c) Você gosta de ler textos em inglês? Justifique sua resposta.

() sim () não

d) Como o professor trabalha os textos na sala de aula?

() através de interpretações

() pedindo para traduzir os textos

() outras formas. Qual? _____

e) Você julga a leitura de textos em inglês importante para a sua vida e para o seu futuro? Justifique.

APÊNDICE II

Trabalho de Iniciação Científica PIBIC

Pesquisador: Alex Garcia da Cunha

Orientadora: Ms Mônica Soares de Araújo Guimarães – Unipam / Patos de Minas – MG

RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR:

a) Você trabalha interpretação de texto em suas aulas de inglês?

b) Quais são os problemas que você enfrenta ao trabalhar com esta atividade?

c) Você procura saber quais são os temas que mais interessam aos alunos antes de trabalhá-los?

d) Em sua opinião, qual a melhor maneira de trabalhar leitura em sala de aula?

e) Que benefícios o ensino de leitura pode trazer aos alunos do ensino fundamental da escola pública?
