

# Saberes e práticas de ensino de leitura em inglês no Ensino Médio

*Knowledge and practices in English reading teaching in high school*

DANIEL MATEUS O'CONNELL

Doutor em Educação Escolar - AFA  
E-mail: mateusoconnell@yahoo.com.br

DIRCE CHARARA MONTEIRO

Doutora em Letras - UNIARA  
E-mail: dcharara@terra.com.br

---

**Resumo:** Considerando os resultados insatisfatórios do ensino de leitura em língua inglesa, assim como a falta de investigações sobre o tema no ensino médio, esta investigação objetivou analisar a coerência entre os saberes identificados de duas professoras de Inglês do ensino médio acerca das diferentes abordagens de leitura e como eles se tornam presentes em sua prática. Os resultados da investigação poderão oferecer diretrizes para ações voltadas para a melhoria do ensino da leitura em inglês como língua estrangeira no ensino médio.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura. Ensino Médio. Língua Inglesa. Estratégias de leitura. Saberes e práticas docentes.

**Abstract:** Considering the unsatisfactory results of English reading teaching and the lack of research on the subject in high school, this investigation aimed to analyze the coherence between the identified knowledge of two high school English teachers about different reading approaches and how they become present in their practice. The results of this investigation could offer guidelines for actions aimed at improving the teaching of reading English as a foreign language at the high school level.

**Keywords:** Reading education. High school. English language. Reading strategies. knowledge and teaching practices.

---

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vem enfrentando uma série de dificuldades, a saber, falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos, elevado número de alunos por sala e pouco investimento e incentivo a programas de formação inicial e continuada de professores.

O reflexo desse quadro insatisfatório pode ser confirmado com base nos resultados de uma série de pesquisas realizadas no cenário nacional e internacional analisando determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizou um estudo utilizando informações coletadas em 2015, considerando o desempenho de

aprendizes em escolas da rede pública, entre o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o último ano do ensino médio, em língua portuguesa, mais especificamente em Leitura e em Matemática. O resultado foi altamente insatisfatório, pois observou-se que, em leitura e compreensão de textos, somente 1,62% dos estudantes da última série do ensino médio apresentaram níveis de desempenho classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2017).

O resultado insatisfatório do estudo mencionado pode ser facilmente justificado pela baixa frequência da atividade de leitura na população brasileira. A quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, considera "leitor" aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses, inteiro ou em partes. Os dados de 2016, segundo Failla (2016), revelam que o brasileiro lê em média 2,43 livros por ano. Ainda de acordo com a autora, 44% dos brasileiros com mais de 5 anos de idade não são leitores, o que significa que não leram nenhum livro nos últimos três meses.

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

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelecer, no artigo 26, parágrafo 5, a obrigatoriedade do "ensino de pelo menos uma língua estrangeira" a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, não se encontra explicitada a natureza dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras no Brasil (AVELAR, 2004).

Assim, professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial a língua inglesa, encontravam-se, várias vezes, sem referência sobre o quê e como ensinar. Por isso, em várias situações, perpetuava-se a ênfase em aspectos mecânicos do ensino da oralidade (*drilling*). Isso contribuiu para que a escola pública fosse vista como um ambiente onde não se aprendem línguas estrangeiras (CELANI, 2003).

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

Como toda iniciativa, os PCN sofreram várias críticas por parte de pesquisadores e autores renomados da época. A proposta desse documento ressalta a importância do foco na leitura durante as aulas de língua inglesa. Porém, conforme destaca Leffa (1999), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelece, no artigo 3º, inciso III, que o ensino será ministrado com base no princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas". Portanto, fica claro que há uma dissonância entre os PCN e a própria LDB.

Felizmente, essa visão unívoca, voltada a um único fim específico, passou a ser questionada, impondo-se a necessidade de se expandir a abordagem do ensino e aprendizagem da língua inglesa, considerando a função social da língua inglesa no

contexto brasileiro que trouxe a necessidade de formar cidadãos mais críticos e conscientes.

## 2 A “NOVA” PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

As dificuldades surgidas na implementação adequada da proposta de 1988, assim como as necessidades da escola pública, levaram à proposição de novas matrizes curriculares. As necessidades do mundo contemporâneo já não são mais as mesmas. A nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo problematiza esse fato ao postular que:

Na sociedade contemporânea, os avanços dos estudos da linguagem e também os avanços tecnológicos que ampliaram as possibilidades de intercâmbios pessoais, comerciais e culturais, contribuíram para a criação de formas e canais de comunicação que diluíram os limites entre oralidade e escrita, ganhando dimensões inimagináveis nos últimos tempos (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Como se pode perceber, as orientações de ênfase estruturalista e comunicativa das propostas anteriores confrontam-se em ideias e conceitos. Já a orientação baseada nos letramentos múltiplos se ampara nas relações existentes entre ambos os princípios que sustentam a abordagem estruturalista e comunicativa, o saber<sup>1</sup> e o fazer<sup>2</sup>.

O conhecimento linguístico, ou seja, o saber não se sustenta sem o fazer. Desse modo,

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento de si e do outro, traduzindo em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

A proposta atual (2008), baseada nos postulados teóricos de Kern (2000), preconiza o aprendizado por meio de atividades práticas que possibilitam o aluno ligar seu universo de vivência aos seus estudos, promovendo sua autoconstituição e inserção social. É por meio desse processo de letramento que o indivíduo se torna um cidadão crítico e atuante, capaz de utilizar a escrita e a leitura para se expressar livremente no meio social em que vive. Celani *et al.* (2005) também compartilham dessa concepção ao afirmarem que os alunos devem participar do processo de ensino e aprendizagem não

---

<sup>1</sup> O saber refere-se à estrutura gramatical de uma língua.

<sup>2</sup> O fazer refere-se às funções comunicativas de uma língua, preceitos básicos da abordagem comunicativa.

como meros receptores de informações, mas como seres conscientes, críticos e participantes ativos desse processo.

A proposta de letramentos múltiplos de Kern (2000) sugere a ampliação do espectro dos textos trabalhados em sala de aula. O autor propõe o estudo e a análise de diversos gêneros textuais, escritos ou falados, que contemplem aspectos mais significativos e práticos como discursos políticos, anúncios, cartas, filmes, jornais, artigos de revistas, vídeos, musicais, entrevistas, piadas, editoriais e outros.

Esse caráter multifacetado é a base da proposta curricular fundamentada na concepção de letramento de Kern (2000). Segundo o autor, o aluno letrado é aquele que se comunica eficientemente com grupos diferentes de pessoas em uma vasta gama de situações e contextos sociais, usando uma variedade de discursos linguísticos apropriados e específicos para cada cenário.

Sendo assim, essa iniciativa governamental do estado de São Paulo estimula atividades que proporcionem momentos significativos de mudança no processo de ensino e aprendizagem do cidadão, por meio da ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita. Os aprendizes são expostos a uma série de situações que propiciam a construção da autonomia necessária para o aprendizado.

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

Nesse sentido, torna-se extremamente necessário o desenvolvimento da conscientização crítica de alunos e de professores, com o objetivo de criar perspectivas que possam implicar na reconstrução, e não necessariamente na reprodução de modelos já rotulados anteriormente. Práticas sócio-político-educacionais de emancipação são de grande importância no processo educacional de qualquer língua. Afinal, aprendemos uma língua para nos tornarmos seres pensantes e capazes de lutar pelos nossos ideais. Portanto,

[...] tanto as escolhas metodológicas quanto a escolha de conteúdos a serem abordados devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, sua formação como cidadão e suas relações com o mundo do trabalho, ampliando sua afinidade com os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

### 3 OBJETIVOS

Na tentativa de encontrar respostas para as nossas inquietações, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo o professor do ensino médio da rede

pública conduz sua prática de ensino de leitura levando em consideração seus saberes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como a nova proposta curricular do estado de São Paulo?

Com base na pergunta de pesquisa acima, propusemos os seguintes objetivos para esta pesquisa: a) investigar a maneira como as aulas de leitura em língua inglesa são conduzidas por professores do Ensino Médio, tendo em vista questões relativas às abordagens de ensino de línguas estrangeiras e de leitura em língua inglesa; b) investigar como os saberes desses professores acerca de modelos de leitura são mobilizados em sua prática.

#### 4 METODOLOGIA

Devido ao escopo do assunto a ser tratado e à complexidade dos participantes inseridos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que não se pretendeu elaborar ou verificar hipóteses e, sim, investigar o meio em que os participantes estão inseridos por meio de alguns instrumentos/procedimentos de pesquisa, principalmente entrevista, para a identificação dos saberes e, para análise da prática, a observação de aulas de duas professoras do ensino médio da rede pública de ensino de uma cidade do interior paulista.

#### 5 ANÁLISE DOS SABERES SOBRE LEITURA

Apresentaremos, em seguida, os saberes sobre leitura identificados nas entrevistas das professoras Ana e Jane, nomes fictícios.

A professora Ana revelou na entrevista algumas concepções tradicionais na abordagem dos textos em sala de aula. Ela informa aos alunos “eu vou ajudar vocês na tradução”. Percebe-se que há uma necessidade constante, por parte da docente, de traduzir os textos trabalhados em sala de aula, e isso será evidenciado durante a análise de sua prática.

Essa necessidade de trabalhar a tradução de textos durante as aulas de língua inglesa parece advir de saberes adquiridos na sua formação inicial, com licenciatura dupla em Inglês e Português:

Excerto nº 1:

P: Então, nós fomos orientados a trabalhar no método tradicional, né.

E: Sim.

[...]

P: A gente saiu da escola, foi a mesma forma. E houve uma mudança muito grande. Houve uma mudança muito grande...

E: No decorrer dos anos?

P: É. Só que a gente não foi preparada para isso.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

Bonfim (2006), em sua investigação acerca da tradução de textos em língua inglesa, justifica que a adoção desse método da gramática e tradução, pelos docentes, talvez advenha de sua formação como aprendiz de língua inglesa. Essa possibilidade está de acordo com Tardif (2002), que propôs que os saberes dos docentes advêm de várias fontes, sendo uma delas os provenientes da formação escolar anterior.

A formação profissional para o magistério também é outra fonte de proveniência dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002). A fala da professora confirma que a adoção dessa prática foi um saber aprendido na sua formação profissional, sendo importante salientar que ela tem consciência das mudanças ocorridas desde a sua formação e da falta de preparo para lidar com elas.

O uso da tradução não é um procedimento recriminado pela nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Porém, a tradução, nessa perspectiva, deve ser um incentivo para que o aluno possa escrever sua própria versão de um texto lido, por exemplo, demonstrando assim sua capacidade de expressão de uma forma independente. O discente é estimulado a escrever a tradução utilizando suas próprias palavras, sem a necessidade de um controle sistêmico como aponta Leffa (1988).

Ainda, no que se refere à leitura, Ana destaca a importância do conhecimento lexical para a entrada no mercado de trabalho. Tal fato é realmente importante para o jovem na busca por um emprego. Porém, como destaca a nova proposta, o ensino não pode se limitar às “antigas perspectivas reducionistas” (SÃO PAULO, 2008, p. 44), devendo ir muito além da preparação para o mercado de trabalho e para a universidade.

Nesse sentido, a formação explicitada na nova proposta propõe a constituição de cidadãos acima de tudo – cidadãos conscientes de sua responsabilidade no mundo e prontos para fazer exercer seus direitos e deveres.

Ainda no tocante à leitura, a professora Ana é incentivada a especificar os passos ou procedimentos utilizados na realização da leitura dos textos em sala de aula. Além do conhecimento linguístico, evidencia-se, no Excerto n° 2, que sua prática aborda outros elementos característicos de uma visão mais sofisticada e atrelada às necessidades dos aprendizes.

Excerto n° 2:

E: Entendi. Então, a senhora faz algumas perguntas de conteúdo para poder saber se os alunos estão compreendendo, ou não?

P: Isso.

E: Certo, ótimo. A senhora trabalha com as estratégias de leitura em sala de aula? Nós acabamos de dizer um dos exemplos. A senhora disse aí, é (...) a leitura do título, tal, e falar um pouco sobre o texto. Isso aí é a ativação do conhecimento prévio. É (...) eu não sei se a senhora tem conhecimento, assim, em termos terminológicos. Com certeza, a senhora utiliza sim. É (...) mas, a senhora, além disso, a senhora já disse, também, que utiliza os cognatos,

né. Isso aí é mais uma das estratégias de leitura que a gente utiliza.

P: É.

E: Essas estratégias são chamadas de estratégias metacognitivas, que são as estratégias que a gente pode trabalhar em sala de aula. Essa é uma delas, né. A senhora trabalha mais alguma coisa, assim, relacionada às estratégias de leitura?

P: (/) (/)

E: Sim. Deixa eu tentar esclarecer.

P: É. Fala alguma coisa aí porque eu não...

E: É porque são termos terminológicos, né? A senhora trabalha, por exemplo, os elementos de coesão textual? Os conectores, os conectivos?

P: Trabalho. Inclusive tem na apostila deles.

(Trecho da Entrevista semiestruturada, 27/03/14)

De acordo com os estudos de Braatz (2012) e Guedes (2012), que destacam o uso das estratégias metacognitivas durante a leitura de textos em língua inglesa, verifica-se, no trecho acima, que a professora Ana tem conhecimento de algumas estratégias de leitura. Para Kern (2000), Leffa (1996) e Kato (1999), as dimensões metacognitivas são ferramentas importantes no processo da leitura. É nesse momento que o leitor faz uso de certos recursos, de forma consciente, para poder auxiliar nas dificuldades e obstáculos encontrados durante o percurso da leitura.

Ao mencionar os aspectos abordados durante as atividades de leitura, a professora Ana demonstra que faz uso do conhecimento prévio dos discentes antes de iniciar a leitura do texto. Ela pede para que os alunos observem o título, o subtítulo, as gravuras e ilustrações e falem sobre o assunto do texto.

Essa atividade de pré-leitura, segundo Munhoz (2000), é de grande valia na abordagem de um texto, pois ajuda o aluno a inferir e a predizer o assunto desse texto. A antecipação da temática da leitura incentiva o leitor a refletir sobre o conteúdo do texto antes mesmo de lê-lo.

Ainda a esse respeito, Kern (2000) aponta que a ativação do conhecimento prévio pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. O leitor pode ser levado a pensar de certa forma antes e durante a leitura de um texto. Após a leitura, é possível que ele reflita e interprete seu conhecimento prévio de um modo diferente, atribuindo novos valores e significados a ele. Esse é, na verdade, um dos grandes objetivos da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Por meio da ativação do conhecimento prévio, Ana também utiliza atributos do texto que contribuem para a formação de um leitor consciente. A análise do título dos textos é um dos recursos utilizados pelo leitor na compreensão e interpretação: "Eu falo um pouco antes do começo, lá pelo título, né?". Souza (2005) destaca que as marcas tipográficas dos textos, como títulos, gravuras, gráficos, ilustrações, charges e outros, são elementos importantes utilizados pelo autor.

Além da ativação do conhecimento prévio e das pistas tipográficas, evidencia-se que a professora Ana recorre ao uso de cognatos: “tem alguma palavra lá que vocês acham que seja parecida com o português?” Os cognatos, conforme destaca Paiva (2005), são palavras bastante parecidas com as da língua portuguesa, tanto na forma escrita quanto na forma falada e podem contribuir enormemente para a compreensão do texto.

Na essência, é essa visão que embasa a nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo. Segundo os preceitos teóricos de Kern (2000), o ensino deve privilegiar situações que envolvam a leitura e a escrita reflexiva desde o começo da aprendizagem da língua estrangeira. Os estudantes, nesse sentido, trabalham com situações diferentes com o intuito de prepará-los para as diversas situações do dia a dia.

Da mesma forma que a professora Ana, a professora Jane afirma gostar de ler textos na língua portuguesa e inglesa de uma maneira geral. No entanto, assim como vários professores, queixa-se de que, embora goste muito de ler, não tem muito tempo disponível.

Como a professora Jane assumiu suas aulas em caráter emergencial no meio do primeiro semestre de 2014, seus horários de aulas eram divididos em aulas intercaladas nos três períodos. Por isso, afirma que sua rotina diária é bastante cansativa, e em razão dos horários intercalados, não há muito tempo para se dedicar à leitura.

Além do número excessivo de alunos por sala de aula, falta de recursos didático-pedagógicos, diminuição da carga horária das Línguas Estrangeiras (LE) e o investimento limitado em programas de formação inicial e continuada de docentes, Avelar (2004) destaca a jornada cansativa dos professores de uma forma geral.

No caso da professora Jane, há o problema de atribuição de aulas em horários nada convenientes. No entanto, assim como a professora Ana, vários professores de língua inglesa e de outras disciplinas assumem vários cargos em escolas diferentes na tentativa de “garantir seu próprio bem-estar e de sua família” (O’CONNELL, 2008, p. 108).

Ainda no que tange ao gosto pela leitura em língua inglesa, a professora Jane apresenta uma visão bastante contemporânea e responsável, conforme pode ser evidenciado no trecho a seguir:

Excerto nº 3:

E: Agora, em relação à língua inglesa. Você acredita que tem facilidade em ler textos na língua inglesa?

P: (...) Acredito que sim. Eu acho que o inglês, a gente tem que estar sempre estudando, sempre lendo, sempre aprimorando, né. Agora, dando aula de inglês, eu sou obrigada a tá procurando. Quando eu tenho que dar aula, eu já gosto de ir bem preparada para as perguntas. Porque eles querem saber o que tudo significa.

(Trecho da entrevista semiestruturada, 03/09/14)

Esse posicionamento da professora em relação à leitura em língua inglesa demonstra seu interesse em continuar aperfeiçoando seu conhecimento, especialmente

o linguístico, adquirido, segundo ela, principalmente por meio da prática da leitura. Ademais, sua fala também evidencia seu comprometimento com o ensino ao dizer que “Agora, dando aula de inglês, eu sou obrigada a tá procurando”.

O depoimento da professora Jane vai ao encontro dos princípios da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). É esse tipo de ensino e de compromisso que contribui para a formação cidadã e emancipadora do indivíduo, objetivo primordial da orientação de letramentos múltiplos, teorizada por Kern (2000).

Esses momentos de exercício pleno da cidadania serão evidenciados na análise de sua prática, mais adiante.

## 6 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA

A prática da professora Ana parece estar, na maioria das vezes, em sintonia com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como a nova proposta curricular do estado de São Paulo.

Há momentos em que ela reflete, na sua prática, princípios constantes de abordagens mais tradicionais para o ensino de línguas estrangeiras. Como exemplos, podemos citar a frequência com que utiliza a tradução dos textos lidos. Todos os textos trabalhados durante as aulas são traduzidos sistematicamente pelos discentes.

Também pode ser considerada tradicional a prática de não dar voz aos alunos na correção de atividades realizadas. A explicação para essa alternância pode estar tanto no modelo pelo qual aprendeu inglês como pelo conhecimento sobre ensino adquirido na sua formação inicial. Outra explicação oferecida pela própria professora é a necessidade de oferecimento de atividades diferenciadas para diferentes tipos de alunos. Porém, mais frequentes são as ocasiões em que ela sinaliza aspectos característicos de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras.

A prática da professora Jane é coerente com seus saberes sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente sobre os modelos de leitura e a nova proposta.

Porém, diferentemente da primeira docente, a professora Jane revela, em sua prática, na maior parte das aulas, a incorporação de alguns princípios de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras. Ela constrói seu ensino pautado em situações que oferecem oportunidades para que o aluno possa se posicionar e se manifestar perante diversas questões controversas e polêmicas. Ela dá voz aos alunos e procura se posicionar em situações extremas, nas quais o discente necessita de supervisão e orientação para poder enxergar valiosos princípios e valores que nem sempre são percebidos devido à falta de maturidade e desenvolvimento intelectual.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, por meio da entrevista e da observação das aulas, que as duas professoras colaboradoras possuem um conjunto de saberes adquiridos nas várias

etapas de suas trajetórias de formação escolar e profissional, que são mobilizados em suas práticas docentes.

Evidenciamos que a prática da professora Ana parece estar, em geral, em harmonia com seus saberes sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre modelos de leitura.

Abordagens mais tradicionalistas para o ensino de línguas estrangeiras estão presentes em sua prática em certas situações, como a forma metódica de iniciar suas aulas, fazendo a chamada, vistando a tarefa dos alunos e corrigindo os exercícios de casa. Suas aulas também evidenciam, especialmente durante a correção da tarefa, que nem sempre há oportunidades para que os alunos se manifestem e se expressem no decorrer da correção de atividades a respeito de assuntos bastante controversos e polêmicos. Além disso, assim como a professora Jane, ela faz uso constante da tradução no decorrer das atividades de leitura.

No entanto, mais frequentes são os momentos em que ela revela, em sua prática, concepções pautadas em princípios característicos de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras. Ela procura, na medida do possível, proporcionar atividades diferenciadas tendo em vista o perfil e a necessidade dos seus alunos.

Em várias situações, a docente trabalha novos vocábulos de maneira diferente. Há alunos que assimilam melhor os novos vocábulos por meio de atividades mais tradicionalistas como a tradução, a leitura controlada ou meras repetições fonéticas. Porém, em sua prática, há momentos de compreensão de novos vocábulos por meio do uso das estratégias de leitura, como os afixos, a inferência e o próprio contexto.

Diferentemente da correção dos exercícios feitos em casa, durante as atividades de leitura realizadas em sala de aula, ela trabalha a capacidade crítica dos alunos, instigando-os a justificar suas respostas e até mesmo se posicionando quando necessário. Além disso, ela também procura desenvolver as estratégias de leitura durante suas aulas, trabalhando aspectos do texto como as pistas tipográficas, o *layout* do texto, os afixos, *scanning* e explorando as características dos gêneros textuais.

Da mesma forma que a professora Ana, o desempenho da professora Jane também parece estar de acordo com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura.

Contudo, apesar de, em algumas ocasiões, demonstrar ações pautadas em abordagens mais tradicionalistas, princípios de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras parecem nortear mais frequentemente seu exercício de docência. Inúmeras são as ocasiões em que há oportunidades para que o aprendiz possa se posicionar e se manifestar diante da leitura de textos que abordam questões controversas e polêmicas.

A docente evidencia, em sua prática, ter conhecimento da nova proposta. Além de abordar gêneros textuais diferentes e buscar a formação cidadã dos alunos, ela também utiliza de recursos metacognitivos, explorando as estratégias de leitura, ferramentas incentivadas pela nova proposta. Em suma, sua prática parece estar de acordo com os pressupostos teóricos da nova proposta.

Embora sua prática reflita saberes sobre a nova proposta, assim como a professora Ana, a professora Jane parece ter a crença de que o docente tem que traduzir

todos os textos com os alunos em sala de aula. É certo que a nova proposta incentiva a escrita como forma de reformulação ou interpretação de textos. Porém, as atividades de tradução feitas por ambas não prezam necessariamente pela capacidade de compreensão e interpretação dos textos lidos em sala de aula.

A professora Jane, por exemplo, trabalha a tradução dos textos sempre em duplas. Os alunos não têm a oportunidade de ler o texto individualmente e silenciosamente. Todos os textos são lidos por dois alunos e traduzidos com o auxílio do computador no laboratório de informática.

Acreditamos que a necessidade de ambas as professoras trabalharem a tradução em sala de aula se origine de sua própria trajetória de aprendizado da língua inglesa. Embora a professora Jane pareça trabalhar a leitura de maneira mais dinâmica, ambas se utilizam desse recurso frequentemente. Além da própria formação delas, a crença que elas têm sobre leitura reflete no trabalho contínuo com a tradução.

Porém, apesar de todas essas adversidades e dificuldades, a prática das professoras colaboradoras parece atender aos princípios da nova proposta, especialmente a da professora Jane. Sua prática procura promover a participação ativa dos alunos e oferece oportunidades para que eles se posicionem perante questões importantes que visam ao desenvolvimento da formação cidadã. Fica evidente, em suas aulas, seu conhecimento acerca da abordagem de letramentos múltiplos, base da nova proposta, que, se adequadamente implementada, poderá trazer resultados satisfatórios para o ensino da leitura e das demais habilidades.

Acreditamos que, antes da implementação de propostas curriculares como essa, é necessário que haja uma iniciativa no sentido de preparar melhor o docente que estará efetivamente exercendo as mudanças em sala de aula. Há uma maior necessidade, de forma geral, de implementação de políticas públicas que visam contribuir para a formação inicial e continuada de professores.

É certo que propostas como essa objetivam a melhoria do ensino e aprendizado do aluno egresso das escolas públicas. Diante disso, o comprometimento dos gestores e, principalmente, o envolvimento dos professores é de suma importância, pois eles também são convidados a desenvolver novas competências e a encarar novos desafios.

Não se sabe se a nova proposta está, efetivamente, atingindo os seus objetivos e contribuindo positivamente para a formação do indivíduo, após mais de uma década de sua implantação. Novos estudos, pesquisas e investigações longitudinais são necessários para se avaliar e analisar essa iniciativa governamental, já que há um número limitado de estudos e pesquisas dessa natureza.

## REFERÊNCIAS

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

BONFIM, R. **Babel de vozes**: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução, 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

BRAATZ, S. C. **Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de inglês instrumental**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BRAGA, Denise Bertoli. **Critical Reading: a sócio-cognitive approach to selective focus in reading**, 1990. Tese de Doutorado, University of London, London, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – Ciclo 2015**. Brasília: MEC/Inep, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

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

CELANI, M. A. A *et al.* **ESP in Brazil: 25 years of Evolution and Reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Educ, 2005.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

GUEDES, A. S. **O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEFFA, V. J. "Metodologia do ensino de línguas". *In*: BOHN H. L.; VANDRESEN P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, p. 13-24, 1999.

MUNHOZ, R. **Inglês instrumental**: estratégias de leitura – módulo I. São Paulo: Texto Novo, 2000.

O'CONNELL, D. M. Formação do professor: da teoria à prática. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.24, n.1, p.103-110, jan./jun. 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147

SÃO PAULO. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês 1º grau**. São Paulo: SE/Cenp, 1989.

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

SOUZA, A. F.; ABSY, C. A.; COSTA G. C; MELLO, L. F. **Leitura em Língua Inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.