



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



UMA LEITURA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Maria José dos Santos

Alexsandra Nascimento dos Santos

Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Este presente artigo de cunho etnográfico tem como objetivo analisar a prática de língua inglesa no contexto atual em sala de aula, de uma turma do 2º Ano do Ensino Médio, de um Colégio Estadual em Sergipe, detalhando as técnicas, os procedimentos em sala, observando o desenvolvimento e a interação dos alunos como também as dificuldades encontradas pelos mesmos. A atividade foi desenvolvida com gêneros textuais: fábulas, música e vídeo, através de uma sequência didática (SD), encaminhamento metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), composta por quatro aulas. Baseamo-nos em dados coletados durante uma experiência vivenciada no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) durante os meses de novembro e dezembro de 2012.

Palavras-chave: Práticas Leitoras; Gêneros Textuais; Sequência Didática

This ethnographic present article aims to analyze the practice of English language in the current context in the classroom, a class of 2nd year of high school, a school in Sergipe State, detailing the techniques, procedures in the classroom, observing the development and interaction of students as well as the difficulties encountered by them. The activity was developed with genres: fables, music and video, through a didactic following (SD), routing methodology proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), consists of four classes. We rely on data collected during an experience in PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) during the months of November and December 2012.

Key-words: Reading Practices; Textual Genres; Didactic Following

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma atividade desenvolvida por nós bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com foco na língua inglesa, em uma classe do 2º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Professor Arício Fortes, localizado na cidade de Aracaju/SE. A atividade foi desenvolvida com os gêneros textuais: fábulas, música e vídeo, através de uma sequência didática composta por quatro aulas, durante os meses de novembro e dezembro de 2012, uma vez que percebemos as dificuldades de práticas leitoras do público discente.

Por isso, trabalhamos com esse tipo de gênero “fábula” por conter narrativas curtas e ilustrações, além de ser composto por duas partes: a narrativa e a moralidade. A primeira trabalha as imagens, constituindo a forma sensível, o corpo dinâmico e figurativo da ação. A segunda trabalha com definições ou noções gerais, que pretendem ser a verdade “falando” às pessoas.

Decidimos trabalhar com música porque ela influencia o homem física e mentalmente, contribuindo para a harmonia pessoal e facilitando a integração entre o professor/aluno e aluno/aluno. De acordo com esta perspectiva, a música contribui para a expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que está inserido. Ao atender diversos aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador e descontraído em todo o processo educacional.

Utilizamos o vídeo porque ele é sensorial, visual, linguagem falada, escrita e musical e também ele é uma das tecnologias mais utilizadas que serve como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o docente na dinamização das aulas, fazendo com que o aluno aprenda diante de uma situação de ensino inovador e motivador.

A partir da proposta de leitura como sendo prática sociocultural, este trabalho tem como objetivo auxiliar os alunos a expor suas próprias compreensões e instigando-os à reflexão, além de desenvolver as capacidades de leitura, posto que os objetivos do PIBID visam desenvolver competências comunicativas. Para a execução dessa atividade, recorreremos às fábulas de Esopo e La Fontaine (A cigarra e a formiga, o sapo e o escorpião), os embasamentos teóricos de Kleiman, Fish, Leffa, entre outros, além dos documentos oficiais da educação, OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

É notório ressaltar, que essa atividade foi aplicada em quatro encontros seguindo uma SD (Sequência didática), encaminhamento metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, este artigo compartilha os resultados obtidos a partir da abordagem do gênero textual “fábulas”.

O objetivo desta pesquisa é detalhar as técnicas e os procedimentos em sala de aula, observando o desenvolvimento e a interação dos alunos como também as dificuldades encontradas pelos mesmos. Foi uma prática de leitura relevante, que propiciou a reflexão e a discussão do gênero lido. Fazendo-nos buscar o conhecimento de mundo dos alunos que perceberam as ideologias apresentadas nos textos, à intertextualidade e o conteúdo temático, que teve como finalidade mostrar o papel social contido nas atividades.

Esta pesquisa procurou tencionar uma prática docente ao trabalhar a SD especificamente com a prática de leitura em Língua Inglesa, de modo a garantir que os educandos se tornem pessoas críticas, reflexivas e conscientes de seu papel na sociedade, além de tentar descrever o comportamento dos alunos ao ter contato com as atividades de leitura propostas em aula, tornando-os mais interessados, participativos e autônomos na sua aprendizagem.

A proposta de se trabalhar esse gênero, levou-nos também à percepção da necessidade de o professor utilizá-lo em sua prática docente, despertando os discentes para o aprendizado e a diversidade em sala de aula. Com a fábula, conseguimos trabalhar a desenvoltura da oralidade, interpretação textual, discussões, reflexões e a intertextualidade. Com este trabalho, evidenciamos que é possível despertar cada vez mais o interesse do aluno pela leitura, pois este gênero mostra um poder educativo que pode ser relevante tanto na formação das pessoas como também ajudar na pedagogia em sala de aula para a formação de novos leitores críticos.

2. ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS

Ao pensarmos em atividades que estimulassem o conhecimento dos alunos por meios de dinâmicas estratégicas levando em consideração o conteúdo gramatical *simple past*, primamos pelo uso de fábulas,

já que elas retratam histórias narradas com verbos no passado. Primeiramente trabalhamos com o *background* ou pré-leitura de fábulas, para os alunos exporem suas ideias a respeito do que eles já sabiam sobre elas, sugerimos que trabalhassem individualmente o contexto de produção das fábulas e a reorganização dos fatos narrados em cada uma, e assim ficou claro que, o que queríamos na verdade, era desenvolver o senso crítico deles.

Na primeira fábula "A cigarra e formiga", mostramos duas versões em português, a de Esopo e a La Fontaine, para os alunos perceberem e discutirem as diferenças entre ambas. Evidenciamos que a turma participou ativamente, em decorrência das perguntas de decodificação, interpretação e compreensão. Depois da sondagem do conhecimento prévio dos educandos, solicitamos que os mesmos analisassem a fábula com atenção para o tempo verbal contido na narrativa, e destacassem tais verbos para então perceberem de que se tratava de verbos que estavam no *simple past*.

Ao final desta tarefa, pedimos que os alunos escrevessem o pequeno texto de, no máximo, quatro linhas com a temática "*Write down about how your last night was*". Nesta atividade estavam presentes 26 alunos, dos quais seis fizeram-na a em inglês, treze fizeram em português, e os outros não fizeram. Tal atividade foi proposta para motivar os discentes no âmbito da leitura, isso por que é perceptível que cada vez mais os alunos estão perdendo o hábito de ler. E o resultado foi surpreendente e admirável, servindo para trabalharmos compreensão em produção textual na próxima atividade. No entanto, a atividade com fábulas foi um meio para incentivar a leitura. Após a atividade definida, passamos para as escolhas das próximas etapas.

Ressaltamos que, conforme Kleiman (1999), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe que é o conhecimento adquirido no decorrer de sua vida. É através da interação dos conhecimentos linguísticos, textual e de mundo, que o leitor constrói o sentido do texto, e em virtude disso a leitura é considerada um processo interativo, por isso sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. Esses três tipos de conhecimentos devem ser ativados durante o processo de leitura para resultar na compreensão dos estudantes.

Na segunda etapa, para a execução da atividade intitulada "Recognizing fables", distribuímos entre os grupos quatro fábulas impressas em português (o galo e a pérola, a galinha dos ovos de ouro, a raposa e o espinho, e o homem que foi mordido por um cão), com o propósito de que os alunos lessem, entendessem, interpretassem e respondessem quatro perguntas a respeito da fábula distribuída para cada grupo: identificando *title, characters, subject and simple past*. Fizemos a escolha dessa narrativa por se tratar de um conteúdo importante, bem como fatos oriundos do cotidiano dos alunos, tendo em vista que se prenderiam ao mundo da leitura. Neste dia, apenas oito alunos concluíram a referida atividade.

Logo após, sugerimos que os discentes lessem a fábula intitulada "O sapo e o escorpião" que estava em português sem a moral da história, e a partir dessa leitura, eles fariam um *homework assignment*, onde teriam que criar uma moral da história em que o texto seria escrito em inglês com o auxílio do dicionário, porém apenas 4 de 25 alunos nos entregaram a atividade. Tal problema é preocupante, pois, sem leitura não há compreensão nem produção textual. Dessa forma, a atividade com fábulas foi um meio para incentivar a leitura.

Percebemos que não houve tanto desempenho da turma, talvez pelo fato deles já estarem habituados com aulas tradicionais e descontextualizada em que o seu conhecimento de mundo não é levado em consideração, fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Com esta atividade conseguimos analisar e ver as possíveis habilidades de cada discente, assim como também constatamos que os mesmos não gostam de ler, já que a leitura para muitos é vista como imposição, ocasionando o desinteresse pela leitura.

Iniciamos a terceira etapa abordando um tema que provocasse reflexões referentes aos conteúdos da atualidade. Por este motivo, selecionamos o assunto "*Causes and effects of global warming*". Na primeira

parte desta atividade disponibilizamos duas figuras do globo terrestre em que ficou evidente qual temática iríamos discutir. Depois, entregamos um pequeno texto em inglês já mencionado anteriormente para que os discentes pudessem ler, compreender e interpretar, e em seguida, pudessem responder algumas perguntas relacionadas ao mesmo. Verificamos que a tarefa foi respondida por treze alunos e suas respostas foram em português, mostrando resistência em escrever na língua alvo, com o pretexto de que não tinham conhecimento suficiente do idioma.

Através dessas leituras, os educandos adquirem mais criticidade e autonomia sobre seus pensamentos, opiniões e ideias, pois a leitura segundo Leffa é interação, compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto e sobre o autor. Tentamos trabalhar a leitura dessa maneira a fim de formarmos bons leitores. Tanto nós bolsistas quanto os alunos puderam ler em voz alta, comentar sobre os textos e seus elementos, como personagens interessantes, já que os personagens são animais que pensam, agem, e sentem como seres humanos. O resultado dessa atividade nos mostrou como estão defasadas a leitura e escrita desses alunos, fazendo-se necessário aprimorar tais habilidades.

Para finalizar nosso trabalho, abordamos uma música do cantor norte americano Bruno Mars, intitulada "*It will rain*", que retrata o tempo verbal *simple future* relacionado com as mudanças climáticas. Utilizamos esta música para relacioná-la à temática discutida na terceira atividade executada. Dos alunos que estavam presentes dezessete fizeram a atividade, e sete não responderam. Para o melhor entendimento da canção, decidimos passar o vídeo oficial da música, no intuito de que os alunos analisassem o contexto do vídeo associando-o a letra da canção. Este procedimento é muito importante, pois envolve a oportunidade do aluno também ler silenciosamente, vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor.

Foi possível analisar a importância da leitura realizada através desta canção e saber qual é o principal aspecto que buscamos ao se ter contato com o gênero textual, pois segundo Jauss (1979) o horizonte de expectativa de um texto diz respeito às expectativas que o leitor nutre em relação ao texto. A música, é uma fonte de trabalho escolar porque, além de ser utilizada como terapia psíquica para o desenvolvimento cognitivo, é uma forma de transmitir ideias e informações, que faz parte da comunicação social.

De acordo com as aulas, passamos a trabalhar o conhecimento prévio dos alunos por meios de dinâmicas estratégicas focadas no conteúdo gramatical, dessa forma foi possível perceber que algumas estratégias fizeram os alunos granjearem o que cada aula mostrava e ensinava, e assim ficou claro que, o que queríamos na verdade, era desenvolver o senso crítico deles.

Em todas as atividades propostas, os alunos não mostraram interesse em participar ativamente das tarefas solicitadas, uma vez que muitos ficavam dispersos, ouvindo música e acessando a Internet pelo celular, outros não se comportavam de maneira adequada, sendo preciso chamar a atenção em vários momentos. O aluno, nesse caso, adquire uma postura de um sujeito passivo diante do processo de ensino. O resultado não foi tão surpreendente, mas não desistimos, encetamos-nos de ideias inovadoras e lembramos-nos de que o professor deve colocar-se em uma posição de aprendiz pensando que nos grupos que nos misturamos, devemos ser como um tipo de verme dentro da maçã que vai apodrecer. Foi assim que nos sentimos "vermes" entrando em um universo diferente dos alunos, mas com a certeza de que teríamos de fazer algo inovador para que os mesmos progredissem em sala e depois para a vida.

Em cada atividade trabalhada, observamos que o não entendimento do conteúdo estava relacionado com a maneira do docente ministrar suas aulas. Por isso, criar novas ideias, mobilizar-se e sensibilizar-se foi preciso para que o assunto influísse a todos, com a utilização frequente dos recursos didáticos. E que a perseverança é determinante para que eles alcancem objetivos que certamente têm.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1994, p.20) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Com estas palavras, Freire vem questionar a importância de se levar em consideração a bagagem cultural dos estudantes, pois antes de irem para a escola, os alunos já possuem um conhecimento prévio a respeito de tudo ao seu redor. E ao adentrarem em uma instituição de ensino, eles vivem situações que são desvinculadas do seu meio social em que sua leitura de mundo não é vista como um fator relevante que precisa ser trabalhado e priorizado também.

Quando se estabelece objetivos para a leitura, os alunos se posicionam frente ao texto e o lêem da maneira mais adequada controlando a consecução de seus objetivos. Outra estratégia é a revisão e a atualização dos conhecimentos prévios dos educandos porque Kleiman (1997, p.13) afirma “que não há compreensão sem ativação do conhecimento prévio do leitor”. Conforme esta mesma autora, as previsões sobre o texto e formulação de perguntas são estratégias que ajudarão os aprendizes a se manterem interessados no texto, o que contribuirá para uma melhor compreensão, e conseqüentemente, eles se tornarão leitores críticos.

Ainda segundo a autora, a leitura como prática social tem que ser sempre um meio, nunca um fim em si mesmo, uma vez que não é apenas a decifração de símbolos, a decodificação como um ato mecânico, a transformação gráfica em som, mas um processo de construção de sentido de um texto, de interlocução entre leitor e autor do texto lido.

As visões de linguagem resultam em diferentes visões de texto. Para Koch (2006) há três definições principais de texto: (1) o texto como representação mental do pensamento; (2) o texto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um leitor/ouvinte; e (3) o texto como lugar da interação. O conceito de linguagem como representação do pensamento, o texto é a “materialização da representação do conteúdo mental do autor”, restando ao receptor entender tal representação exercendo um papel passivo no processo de leitura.

Na segunda concepção de linguagem como código, o texto é apenas um “produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor/ouvinte”. Para que isso ocorra, é necessário que os participantes do processo de leitura conheçam o código. Nesta abordagem, o “decodificador” também exerce um papel passivo. Já na concepção interacional da linguagem, o texto é visto como “o lugar da interação entre os interlocutores”, sujeitos ativos no processo da leitura e os significados se constroem e são construídos na interação autor, texto e leitor.

Para Leffa (1999, p.3) a interação enxerga a leitura como “um processo no qual o leitor transaciona com o autor por meio do texto, em um contexto específico, com intenções também específicas, isto é, o sentido do texto é construído pelo autor ao escrevê-lo e pelo leitor ao lê-lo”. É evidente que durante esse processo, diversos tipos de conhecimento são necessários para o processamento da leitura, que segundo o autor acima citado, são: lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc. Quando, no ato de construção de significações, um desses tipos de conhecimento falha, outro é acionado para continuar o processo de leitura.

A sequência didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fundamenta-se na questão de que é possível ensinar a escrever um texto e a exprimir-se oralmente em momentos públicos não escolares e escolares. Por isso, é necessário criar contextos de produção e efetuar atividades e exercícios diversificados e múltiplos, o que permitirá aos alunos apoderarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em diversas situações de comunicação.

Então, uma sequência didática tem o propósito de auxiliar o discente a dominar melhor um gênero textual, de forma a permitir-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. Logo, o uso da sequência didática, proposta pelos autores supracitados, é um instrumento relevante para o desenvolvimento da postura crítica e argumentativa do aluno, pois vê o aprendizado

como um processo. E acrescentam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Em virtude disso, estes autores compõem a SD da seguinte maneira: a) Apresentação da situação; b) Produção Inicial; c) Módulos 1, 2, 3 e 4; d) Produção Final.

Segundo Fish (1980) a interpretação vai mais além do que apenas saber qual a “visão do autor” ou “qual ideia ele tentou transmitir”, mas sim, saber o que o texto causa nos seus leitores, já que o texto não possui um sentido fixo, há várias interpretações e elas são influenciadas por alguns fatores. Assim, o texto não possui um sentido acabado, ele está em constante mudança e recebe novos significados de acordo com o sujeito que o lê, já que este, para estabelecer relações, deverá acrescentar-lhe seu próprio conhecimento de mundo (bagagem cultural).

Para Kleiman (1995), a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras também. Ao confirmar essa ideia, os PCN esclarecem que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, PCN, 1998, 69-70).

Na citação acima, é evidente que a leitura é uma atividade complexa, que implica na compreensão de um texto que apresenta informações tanto explícitas quanto aquelas que só podem ser inferidas pelo fato de requerer conhecimentos prévios, exigindo a percepção das relações entre o texto e os contextos do autor e do leitor. Kleiman (1995) diz ainda que o leitor lê quando tem um objetivo e compreende, ou não, o que lê. Diante de um objetivo, a leitura torna-se uma atividade consciente e se o leitor não compreende o que lê poderá consultar procedimentos que o auxiliem na compreensão. Estudar as estratégias que o leitor utiliza, nesse caso, favorece a adoção de estratégias adequadas para a percepção dos objetivos da leitura.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) trazem como um de seus objetivos a reflexão sobre a função e importância educacional do ensino de Línguas Estrangeiras. Estas Orientações defendem uma nova visão do ensino da língua e mostram novas formas de conduzir o aprendizado do aluno. Segundo o documento, o estudo da gramática deve ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos. A unidade básica de significação e do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o texto.

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral como práticas contextualizadas. De acordo com Morin (2000, p. 20): “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Esta citação comprova o papel relevante da escola para a vida dos alunos, pois quando o ensino é contextualizado e possibilita a reflexão e leitura crítica dos aprendizes, contribuirá para a formação de cidadãos questionadores que poderão se posicionar mais ativamente na sociedade.

Paiva (2005) destaca o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade do aprendizado de uma LE para a vida deles e, conseqüentemente, o desconhecimento da razão para estudar essa disciplina na escola: “Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por conseqüência, o professor despertam nos aprendizes.” (PAIVA, 2005, p. 137).

Nas propostas atuais, a visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade. Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, as OCEM defendem que o ensino de idiomas estrangeiros pode incluir o desenvolvimento da cidadania. Ainda segundo as OCEM (2006), a contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras está em:

1) estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, isto é, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante auxiliar o aluno a entender que, em determinados contextos, momentos históricos e em outras comunidades, pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes; 2) fazer com que o aprendiz entenda que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; 3) aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; 4) desenvolver a confiança do aprendiz, através de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos. (BRASIL, OCEM, 2006, p. 92)

Em decorrência destes aspectos mencionados, fica evidente que o papel educacional de aprendizagem de uma LE vai mais além do que capacitar o aprendiz a usar esta mesma língua para fins comunicativos. O que as OCEM pretendem, ao sugerir que se trabalhe a gramática de forma contextualizada, tendo o texto como unidade básica de ensino, é que o professor leve o aluno a refletir sobre os recursos que a língua lhe oferece, que propicie uma reflexão sobre as escolhas que o falante faz ao construir um texto e sobre os resultados de sentido que cada escolha causa nesse texto.

A respeito dessa afirmação, as OCEM (2006) defendem que: "a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo" (BRASIL, OCEM, 2006, p.114). Isso significa que o texto em língua estrangeira deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. As atividades propostas devem levar em conta o papel da língua estrangeira na vida do aluno, ou seja, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que a língua estrangeira pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, buscamos a concepção mais moderna de ser um agente ativo no processo de construção de novos sentidos e na interação de fazer nascer um leitor crítico em cada aluno. Foi a partir da aplicação de SD, que disponibilizamos nas atividades acima, que tivemos consciência de que haveria inúmeras reflexões plausíveis sobre o assunto. O leitor é capaz de encontrar múltiplos sentidos num texto, numa sequência didática e estar convencido de que pode haver outros mais. Lembrando-os que a pluralidade de leitura de um texto deve ser almejada como uma forma de construção de sentidos múltiplos. Não é apenas a quantidade de leitura que vai garantir a proficiência de um leitor, mas a qualidade dela.

Quando abordamos temas que não se limitam em expandir e buscar o conhecimento de mundo dos alunos, ensinamo-los que todos podem ser um agente transgressor de limites de construção de sentidos, e que a evolução do conceito de leitor viria acompanhada pela evolução do conceito que eles têm de leitura. Conceitos esses amalgamados e interdependentes. À medida que eles se inserirem no processo histórico de construção de sentidos, interpretarão suas relações com o mundo e, por vezes, recriar-se-ão dentro de uma perspectiva buscada por eles. Essa era a ideia de mudança que queríamos para eles. Levando o novo para a sala de aula na intenção de forma-los cidadãos críticos em uma comunidade leitora que protagoniza e legitima alguém. Lembrando-os que estávamos ali na posição de aprendizes também e que tínhamos clareza do que queríamos fazer na sala de aula.

Percebemos que o universo de leitura de um texto dialoga muito intimamente com o horizonte de leitura que ele projeta. Pode ser que não tenhamos reconhecido de diferentes modos a resposta dos alunos ao que era trabalhado em sala, mas em alguns momentos fizemos uma análise abordativa demonstrando como é possível promover diferentes leituras em um único texto ou gênero, pois cada um tem suas especificidades que são elementos determinantes do processo de leitura. A recusa do novo, o medo de mudar os aturdiu, pois se acostumaram com as mesmices que fundamentaram a tese da fobia ao novo. Habituar-se a não fazerem nada, e o único avanço do progresso que age como um rolo compressor é a gramática dada pela mesma docente de sempre.

Foi possível perceber a desmotivação dos educandos em todas as atividades aplicadas. O uso de fones durante a aula e acesso a internet através do celular, foi um dos agravantes para o resultado negativo das atividades. Ao conversarmos com alguns docentes da escola, os mesmos nos confienciaram que em suas aulas estavam tendo problemas parecidos. Os resultados mostraram que o conhecimento prévio dos estudantes nem sempre foi levado em consideração pela docente, e que a gramática de alguma maneira foi abordada descontextualizada, e a prática de leitura não foi utilizada como sendo uma prática sociocultural para que o aprendiz tenha a oportunidade também de expressar suas opiniões, contribuindo para um ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira mais eficaz.

Ressaltamos, que em todo momento procuramos estimular a sensibilidade crítica dos discentes. De acordo com o que foi exposto, nota-se que é relevante a participação do professor nos cursos de Formação Continuada, com o propósito de formar um profissional sempre consciente e atualizado no que se refere às práticas pedagógicas, com condições de aliar a teoria estudada à realidade de seus alunos, em qualquer faixa etária ou nível de ensino. Buscamos aperfeiçoar e enriquecer nossa ação docente, aos alunos que nem sempre tiveram a oportunidade de se debruçar sobre questões didáticas e intertextuais em aula de língua inglesa, preocupamos-nos em trabalhar a interação entre os participantes do mecanismo de ensino, com recursos didáticos tecnológicos, até a dimensão intencional de sua atuação.

Além disso, percebemos que a tarefa de orientar o aluno no aperfeiçoamento de suas habilidades em ler e escrever é, sem dúvida, um desafio e que o caminho para isso é longo. Todavia, esse desafio para nós, bolsistas e futuros professores, aumentou ainda mais nossa vontade de melhorar o ensino como um todo, procurando planejar e desenvolver atividades, dinâmicas, enfim procurando meios que contribuam de forma eficaz para o desenvolvimento da leitura e da produção textual dos alunos da educação básica. Sendo assim, defendemos que a utilização da metodologia de SD como um dos caminhos possíveis para a abordagem dos gêneros pode assegurar ao aluno, um maior domínio sobre a Língua Inglesa, quando trabalhada constantemente, seja na modalidade escrita, oral ou visual. O importante é estabelecer uma relação de comunicação entre todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e

quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa e língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FISH, Stanley. "Is There a Text in This Class" In: _____. **Is There a Text in This Class** The Authority of Interpretative Communities. Cambridge, Ma.: Harvard Univ. Press. 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JAUSS, Hans Robert et AL. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, ngela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4ª ed., Campinas: Pontes, 1995.

_____, ngela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.

_____, ngela. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. São Paulo: Pontes, 1999.

KOCH, INGEDORE G. Villaça. Texto e Contexto. In: KOCH, INGEDORE G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura**: texto, leitor e interação social. Pelotas: Educat, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. RJ, Bertrand Brasil, 2000.

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

Maria José dos Santos (Graduada/PIBID/UFS/Letras)

mariajose_2230@yahoo.com.br

Alexsandra Nascimento dos Santos (Graduanda/PIBID/UFS/Letras)

nascimentodossantosa@yahoo.com.br