

Aquisição de leitura em língua inglesa na escola pública: possibilidade de interação por meio de práticas pedagógicas¹

Adquisición de lectura en lengua inglesa en la escuela pública: posibilidad de interacción por medio de prácticas pedagógicas

Acquisition of reading in English in the public school: possibility of interaction through pedagogical practices

Rosane Natalina Meneghetti Silveira²

Recibido: 21-11-2016

Aprobado: 20-6-2018

Resumen

El presente artículo relata una práctica de enseñanza-aprendizaje de lectura en lengua inglesa desarrollada en una escuela pública y describe su proceso como medio de acceso al conocimiento y la interacción humana. Como una perspectiva sociocultural de la lectura, el objetivo de este estudio fue brindar a estos estudiantes el aprendizaje de la comprensión lectora en lengua inglesa como instrumento de inserción en el contexto mundial, de interacción y autonomía. El desarrollo de este estudio se dio, primero por medio de la revisión bibliográfica y, posteriormente, por la planificación y ejecución de las prácticas pedagógicas. Es posible afirmar que esta práctica ha desarrollado el aprendizaje de la lectura en lengua inglesa y el reconocimiento de su importancia como posibilidad de acceso al saber. El estudio apunta al entendimiento de que el aprendizaje de lectura en una lengua extranjera es un proceso que involucra al estudiante y sus experiencias de aprendizaje y que para que esto ocurra el profesor debería promover prácticas para hacer de esa lengua un instrumento de interacción humana y de acceso al conocimiento.

Palabras claves: Enseñanza-aprendizaje, aprendizaje de la lectura Escuela pública, Lengua extranjera.

Resumo

O presente artigo relata uma prática de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa desenvolvida em uma escola pública e descreve seu processo como meio de acesso ao conhecimento e a interação humana. Como uma perspectiva sociocultural da leitura, o objetivo desse estudo foi oportunizar a esses estudantes o aprendizado da compreensão leitora em língua inglesa como instrumento de inserção no contexto mundial, de interação e autonomia. O desenvolvimento desse estudo deu-se, primeiramente por meio da revisão bibliográfica e, posteriormente, pelo planejamento e execução das práticas pedagógicas. É possível afirmar que essa prática desenvolveu o aprendizado da leitura em língua inglesa e o reconhecimento da sua importância como possibilidade de acesso ao saber. O estudo aponta para o entendimento de que a aprendizagem de leitura em uma língua estrangeira é um processo que envolve o estudante e suas experiências de aprendizagem e que para que isso ocorra o professor deveria promover práticas para tornar essa língua um instrumento de interação humana e de acesso ao conhecimento.

Palavras-chaves: Ensino-aprendizagem. Escola pública. Língua estrangeira.

¹ Este texto corresponde con la temática de la ponencia presentada en el III Seminario Internacional Culturas y Desarrollo, III Encuentro de la Red de Interculturalidad, IV Encuentro de la Red de Trabajo con Pueblos Indígenas, IV Encuentro sobre Sociedades en Cambio, Territorios, Culturas y Buen Vivir, Desafíos desde las identidades y Saberes Diversos, realizado el 20, 21 y 22 de julio de 2016, en la Universidad Nacional, campus Omar Dengo, Heredia y en la Universidad de Costa Rica, Sede Occidente.

² Graduada en Letras (Portugués e Inglés), especialista en la literatura brasileña maestría en Literatura. Profesora e investigadora de Lengua y Literaturas de lengua inglesa en el área de Ciencias Humanas y Jurídicas (ACHJ) en la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (Unochapecó) - Brasil. Correo electrónico: rosanems@unochapeco.edu.br

Abstract:

This article reports on a teaching-learning practice of reading in English that was developed in a public school. It also describes its process as a means of access to knowledge and human interaction. As a sociocultural perspective of reading, the purpose of this study was to give these students the opportunity to develop their reading comprehension in English as an instrument of insertion in the world context of interaction and autonomy. The development of this study took place, firstly through the bibliographical revision and laterally by the planning and execution of the pedagogical practices. It is possible to assure this practice developed the learning of reading in English and the recognition of its importance as a possibility of access to knowledge. The study points to the understanding that develop the ability to read in a foreign language is a process involving the student and their learning experiences and that for this to happen the teacher could promote practices to make that language an instrument of human interaction and access to knowledge.

Keywords: Teaching-learning. Public school. Foreign language.

Grupo de trabalho: Diversidade Cultural e Episte (me) todologias decoloniais

1. Introdução

A aquisição da língua inglesa (LI doravante) é por excelência uma possibilidade de acesso ao conhecimento. Desse modo, entender os processos e as características que envolvem o seu ensino e aprendizagem faz-se necessário para que se possa promover um ensino que, de certa forma, assegure o domínio de LI. Não por acaso, essa temática constitui-se como um espaço de diálogos e de pesquisas constantes. Sob esta perspectiva, esse trabalho justifica-se por promover um estudo e a execução de atividades acerca dessa problemática.

O desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita de LI foi o fio condutor dessa prática de ensino-aprendizagem realizada em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Chapecó-SC e a opção pelo desenvolvimento da aprendizagem de leitura em LI deu-se, no entanto, não em detrimento às demais habilidades linguísticas, e, sim, devido à carga horária semanal, ao nível linguístico, à motivação e à necessidade dos estudantes. O recorte da leitura em LI para este estudo deve-se, ainda, à sua notória importância e presença diária na vida dos estudantes e ao interesse das autoras pela pesquisa nessa área. Tomou-se a aquisição de LI como objeto de análise, pois se tem o entendimento da mesma enquanto possibilidade de contribuir com a formação cidadã desses estudantes por intermédio do conhecimento de uma língua estrangeira como meio real de interação e compartilhamento entre as pessoas.

O objetivo maior desse trabalho foi assegurar, por meio de ações de extensão, a contribuição da universidade comunitária, enquanto entidade que produz conhecimento, para com a solução dos problemas e necessidades da comunidade. Essa democratização do ensino de língua inglesa cria mecanismos para que esses estudantes, os quais pertencem a um contexto socialmente menos favorecido possam fazer parte da construção de uma sociedade mais humana e mais justa. Ademais, este estudo visou promover uma reflexão teórica sobre o ensino da leitura em língua inglesa para o melhor entendimento do mesmo e para que, se possível, e, de alguma forma, o ensino de LI em escolas públicas fosse tensionado.

O desenvolvimento deste estudo deu-se inicialmente por meio de revisão bibliográfica, foi examinado pela perspectiva psicolinguística (LEFFA, 1996) e amparado em referenciais de Aebersold e Field (1997), Cassany (2009), Freire (2003, 2006), Gardner (2005), Lerner (2002), Nunan (1999), Tomitch (2009) e Ur (1997). Em um segundo momento, já em contato com a escola, acessou-se o conhecimento de língua inglesa dos estudantes participantes e com essa informação definiram-se temas, conteúdos e foram planejadas e inseridas atividades durante aulas de língua inglesa tendo como foco o desenvolvimento da leitura em língua inglesa. Na sequência, durante a execução das atividades, observaram-se elementos passíveis de análise no que se refere ao desenvolvimento do processo de aquisição de LI. Por fim, identificou-se por meio de um gesto de análise o

progresso de LI com foco na habilidade de compreensão escrita dos estudantes. Esse movimento de análise foi baseado em registros das aulas ministradas.

Os estudantes participantes do estudo eram oriundos dos anos finais do ensino fundamental, tinham pouco ou nenhum conhecimento de língua inglesa e o interesse era mínimo, por isso, a necessidade de uma intervenção naquele espaço. O primeiro contato com o contexto escolar deu-se mediante a apresentação da professora da universidade para a direção da escola, coordenação pedagógica e professora titular das turmas, posteriormente, com as respectivas turmas para acessar o perfil dos participantes, suas necessidades, interesses e expectativas.

As atividades foram desenvolvidas no ano de 2015, semanalmente, em 4 turmas compostas por estudantes, na sua grande maioria, de 13 a 14 anos de idade, totalizando mais de 100 estudantes. Durante as aulas eram propostos e estudados conteúdos e, para apresentá-los e consolidá-los, diferentes textos/contextos eram discutidos e desconstruídos com os estudantes a fim de que estes pudessem atribuir sentido ao que estivessem lendo ou observando. Os estudantes tinham livro didático, recurso que era pouco utilizado pela professora (titular) e que por diversas vezes foi utilizado na execução dessas práticas de leitura, por entendermos que se tratava de um material adequado, relevante para aquele contexto e que os estudantes exploravam com interesse e curiosidade e que, acima de tudo, gerava conhecimento quando utilizado nas aulas.

Em termos de resultados podemos declarar que foi possível sensibilizar os estudantes para a importância da aprendizagem de LI, além de desenvolver o engajamento e comprometimento da maioria deles. Ademais, o aprendizado de língua inglesa torna-se relevante na medida em que há participação ativa dos estudantes. Isto é, necessita-se de uma postura autônoma e que, de fato, reconheça sua importância central no seu próprio processo de construção de conhecimento.

2. Leitura em cena

Quando se procura definir leitura percebe-se que há uma série de elementos envolvidos no ato de ler e que, portanto, definir leitura requer considerar os aspectos que abarcam essa habilidade, dessa forma, leitura nem sempre é algo fácil de ser compreendido. De acordo com Aebersold e Field (1997, p. 5 - tradução nossa), “em termos gerais podemos dizer que ler envolve o leitor, o texto, e a interação entre leitor e texto”. Isto é, ler contempla a experiência do leitor bem como a mensagem escrita, o que ocorre por meio da interação. Neste aspecto, Leffa (1996, p.17) salienta que “para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto”. Pois, ainda de acordo com o autor, o ato de leitura não se caracteriza somente com o leitor e o texto.

A leitura por muito tempo foi compreendida como uma atividade passiva, hoje, no entanto, a leitura é reconhecida como um ato de interação entre o leitor e o texto, uma vez que é por meio deste diálogo que a informação contida no texto passa a ter existência. Sendo assim, o leitor é responsável por atribuir sentido ao texto, o qual, de certa forma, foge ao controle do próprio escritor, em outras palavras, muitas vezes o sentido de partes do texto pode ser alterado pelo próprio leitor, e isso decorre de vários fatores, principalmente pelas suas experiências prévias de leituras e conhecimento de mundo. Sob essa perspectiva:

[...] o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2008, p. 28 -29).

Assim, “o texto por si só não carrega significado. O leitor traz informação, conhecimento, emoção, experiência e cultura a palavra impressa” (BROWN, 2000, p. 299). Essa interação produz informação e conhecimento.

Com esse entendimento procuramos planejar e desenvolver as atividades de leitura, considerando a realidade e o interesse dos estudantes para que pudéssemos interagir e construir conhecimento de forma ativa, e ao longo desse estudo procuraremos discorrer sobre aspectos relacionados ao aprendizado da leitura em língua inglesa, por meio de registros práticos das atividades desenvolvidas durante essa pesquisa. Assim, são inseridas aqui imagens desses momentos das aulas, para que essa essência da realidade pudesse, de alguma forma, ser compartilhada. Sob essa perspectiva, entende-se o contexto da sala de aula – estrutura física e de recursos humanos, perfil, necessidade e interesse dos alunos como parte do processo, ou seja, tendo estes aspectos como base para o desenvolvimento das aulas. Por isso, a imagem, por exemplo, foi selecionada com o objetivo de mostrar os sujeitos que compartilham, questionam e constroem o conhecimento entre si, tendo

na leitura a possibilidade de atribuir sentido ao que é lido e ao mundo que o cerca, e, assim, transformando seu próprio saber, e que, de acordo com Freire (2006, p.78), “a sua comunicação mediatizada pela realidade, pelo meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunha a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo”. Assim, a prática da leitura enquanto objeto de conhecimento e os sujeitos humanos são concebidos como fenômenos sócio-históricos.

Sob a perspectiva de Cassany (2009), a leitura situa-se, inegavelmente, em um contexto sociocultural e em um momento histórico de cada indivíduo. Por isso, além de mostrar sua inserção em tarefas sociais, a leitura mostra-se a partir da história pessoal dos aprendizes e, desse modo, eles podem se tornar conscientes da particularidade com que cada um se apropria, aborda a leitura de acordo com a comunidade a que pertence.

Figura 1. Momento de orientação para atividades de pré-leitura



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O primeiro aspecto que tomamos como base para o planejamento de nossas aulas foi contemplar as fases do processo de leitura para que pudéssemos alinhar a teoria à prática. Ou seja, as atividades planejadas incluíram atividades de pré-leitura; durante a leitura e pós-leitura e para cada fase desse processo eram definidos objetivos, uma vez que elas têm propósitos diferentes. Sem, no entanto, deixar de lado os objetivos de aprendizagem.

Na fase pré-leitura, por exemplo, “o professor deve preparar atividades que tragam à tona o assunto do texto” (TOMITICH, 2009, p.195). Essas atividades caracterizam-se por preparar o leitor para a interação com o texto, elas promovem uma reflexão sobre o assunto a ser abordado e podem despertar um interesse maior para a leitura a ser realizada na sequência, elas requerem um tempo bem menor para ser desenvolvidas do que o necessário para

a fase durante a leitura. A fase durante a leitura requer um tempo de duração maior, pois é durante essa fase que se deve desenvolver a tarefa maior - o conteúdo a ser apreendido, “dessa maneira, os enunciados e as tarefas/atividades propostos devem ‘preceder’ o texto, isto é, o leitor aprendiz vai para o texto a cada momento, com um ou mais objetivos específicos em mente” (TOMITCH, 2009, p. 196). Outro aspecto interessante no que concerne às atividades de leitura é a própria posição das mesmas em relação ao texto, isto é, estudos indicam que as tarefas devem preceder o texto para que o leitor possa otimizar sua leitura, “é melhor dar a tarefa antes para que os leitores saibam qual é o propósito da sua leitura” (UR, 1997, p. 149 - tradução nossa).

A terceira fase, conhecida como pós-leitura, não demanda mais que o estudante retorne ao texto para interagir e interpretá-lo, neste momento da aula o que se pretende é que o estudante esteja preparado para usar as informações e o aprendizado alcançado nas fases anteriores de modo a aplicá-lo em situações que do seu cotidiano - vida real “o objetivo da pós-leitura é consolidar o que foi aprendido, fazer com que os alunos utilizem o que foi aprendido, fazer com que os alunos utilizem o que foi aprendido em situações que lhes sejam relevantes” (TOMITCH, 2009, p.197).

Foi possível constatar durante essas práticas que o resultado difere quando a leitura é solicitada e, posteriormente, a atividade é proposta, o que validou o entendimento de que a posição da tarefa influencia a compreensão e interação textual.

Um dos aspectos inerentes ao ato de ler é a motivação, termo utilizado com bastante frequência nos estudos de aquisição de segunda língua, exatamente por ser considerado um elemento pertencente e que (não) move a compreensão do que é lido. No entanto, a motivação não é algo fácil de ser observado, uma vez que ela pode ser composta por uma variedade de fatores.

Desse modo, várias interpretações têm sido propostas sobre o que é motivação. Para Tumolo, “motivação está relacionada a ‘motivo’, a ‘movimento’ em direção a algo, supostamente objetivos desejados, envolvendo as razões para agir ou comportar de alguma forma específica para

alcançar os objetivos desejados” (TUMOLO, 1996, p. 210). Sob essa perspectiva, reconhecemos a importância de definir objetivos claros e que venham ao encontro das necessidades dos estudantes. O mesmo autor afirma ainda que:

[...] o sistema límbico, conjunto de estruturas cerebrais, é responsável por funções como emoção, motivação e memória de longo prazo. Emoção e motivação estão relacionadas com a memorização de informações de longo prazo, e é possível afirmar que quanto mais emoção, maior motivação, maior a chance de armazenamento de informações na memória de longo prazo, essencial para a aprendizagem. (TUMOLO, 1996, p. 210-211)

O professor e psicólogo Robert C. Gardner, por sua vez, tem contribuído muito para os estudos de motivação e sua relação com o aprendizado de língua estrangeira, para o pesquisador, “motivação envolve as atitudes em relação ao aprendizado da língua mais o desejo mais a intensidade motivacional” (GARDNER, 2005, p.2 - tradução nossa). Isto é, o estudante precisa querer, precisa estar interessado e esforçar-se para que a aprendizagem ocorra, “assim como a cognição, a motivação é um componente crucial para a leitura, visto que saber ler não implica em escolher fazê-lo” (HAGEMEYER, 2008, p. 143).

Por isso, o desafio do professor primeiramente em identificar as necessidades e interesses dos seus estudantes para que, assim, possa definir os objetivos de aprendizagem considerando o perfil desses aprendizes e promover um ensino com grau de aprendizagem e motivação relevantes. Sob esta perspectiva, é preciso refletir constantemente sobre o papel do professor que, segundo Freire (2003, p. 68), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em dialogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Com o desenvolvimento das aulas percebemos que os adolescentes, normalmente, não temem o ensino-aprendizagem da língua inglesa, o que falta a eles é o acesso ao ensino-aprendizagem dessa língua. Ou seja, por diversas vezes e durante todas as atividades recebemos

feedback - gestos, olhares, atitudes ou palavras que nos informavam acerca da vontade e habilidade para aprender inglês daqueles estudantes.

Conforme informado anteriormente, definimos o trabalho com a leitura não em detrimento às demais habilidades, mas por acreditar que a mesma promove a compreensão de mundo e da própria realidade do sujeito leitor, gerando, assim, discussões, interpretação, aquisição de vocabulário, interesse pela busca autônoma do conhecimento. Entendendo que o domínio da compreensão escrita contribui para o desenvolvimento das demais habilidades linguísticas (compreensão oral e produção oral e escrita). Além disso, a opção pelo desenvolvimento da compreensão leitora desses sujeitos, visando a sua autonomia, deu-se justamente pela sua complexidade, pois:

[...] para formar leitores autônomos no âmbito da instituição escolar não basta modificar os conteúdos de ensino – incluindo, por exemplo, estratégias de autocontrole da leitura – é necessário, além disso, gerar um conjunto de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor. (LERNER, 2002, p. 127).

Considerando que a leitura não é uma habilidade linguística que pode ser desenvolvida de forma passiva, isto é, a interação leitor-texto é a maneira por meio da qual o processo de leitura ocorre, no qual diversos aspectos psicolinguísticos estão envolvidos, é necessário tensionar esta relação e refletir sobre como o leitor aborda o texto, como ele pensa sobre o texto em termos de interpretação e atribuição de sentido e significado. Sendo assim, este trabalho tendo como sujeitos da pesquisa aprendizes de língua inglesa contempla uma discussão sobre o papel do leitor durante a leitura, o entendimento é de que o leitor adiciona mais informações ao texto do que o próprio texto impresso tem a comunicar e de que estas informações vêm de várias fontes, sendo que “as cinco fontes mais comuns incluem família, comunidade, escola, ambiente sociocultural e diferenças individuais” (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 6 - tradução nossa).

Nessa perspectiva, é importante considerar que, na maioria das vezes, as práticas de leitura ocorrem por meio do uso de diferentes estratégias de leitura (NUNAN, 1999) utilizadas pelo leitor ao longo do processo de compreensão e atribuição de significado ao texto. Isto é, o leitor utiliza-se de processos mentais e operações para aprender e então comunicar. É necessário lembrar que algumas dessas estratégias são usadas de forma inconsciente e algumas podem variar de leitor para leitor. Sob essa concepção “ao escolher as melhores estratégias para diferentes textos e propósitos, é possível ao leitor de segunda língua aumentar sua velocidade de leitura e sua compreensão textual significativamente” (NUNAN, 1999, p. 265 - tradução nossa).

Em relação ao nível de interação, entende-se que este é variável, pois depende da experiência de leitura e conhecimento de mundo de cada indivíduo, “O engajamento do leitor no processo de leitura é baseado nas suas experiências passadas de aprendizado de leitura e também de como a leitura está inserida em sua vida” (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 5 - tradução nossa).

O estudo também analisou que a habilidade de compreensão escrita pode ser desenvolvida, uma vez que aspectos de leitura eficiente e não eficiente (UR, 1997) devem ser compreendidos pelo professor e, sempre que necessário, um redirecionamento da prática pedagógica deve ser proposto. Neste sentido, em termos de leitura eficiente, a linguagem do texto, por exemplo, deve ser compreensível aos leitores, pois, quando a linguagem do texto é muito difícil, a leitura torna-se ineficiente. Ademais, outros aspectos que envolvem o processo da leitura, tais como, conteúdo, nível linguístico e motivação, também podem definir determinada leitura como eficiente ou não eficiente, dependendo de sua relação com o processo da leitura e com o perfil do leitor, uma vez que esses elementos, conjuntamente, formam o contexto do ato de leitura. Na imagem a seguir é possível reconhecer um recorte de uma turma que se constitui por estudantes curiosos, interessados em novas descobertas, como quase todo o jovem dessa faixa etária e que está, sim, aberto ao conhecimento desde que acessível e significativo.

Figura 2. Momento de atividades de pós-leitura

Fonte: arquivo pessoal da autora.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) baseia-se nos estudos de Vygotsky, o qual propõe que o processo de aprendizagem de uma Língua deve-se ao conceito de mediação que associa o desenvolvimento mental de uma criança à linguagem, e isto ocorre em um processo sócio-histórico. Baseada em Vygotsky, a Proposta Curricular estabelece que “[...] é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da sua história” (PCSC, 1998, p. 48). Corroborando com esse entendimento, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), documento norteador do ensino em Santa Catarina, reafirma sua proposta metodológica que tem como base a teoria histórico-cultural. “Os sujeitos, movidos pela sociointeração, nomeiam o mundo, atribuem valor a ele, organizando sua experiência por meio das línguas” (PCSC, 2014, p.114).

Ainda sob essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p, 27) afirmam que “ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social”. Dessa forma, foi possível perceber

durante as atividades práticas desenvolvidas que os estudantes (re)construíam o seu conhecimento por meio da interação e sempre que propostas tarefas neste sentido, eles estavam dispostos a participar.

Em relação às fontes de informação que são usadas conscientes e inconscientemente durante o processo de leitura, elas dependem de leitor para leitor, isto é, as experiências de leituras são singulares para cada leitor por conta do conhecimento prévio de cada um. Sendo assim, percebe-se que a aprendizagem de leitura em língua inglesa é um processo e quem na medida em que o leitor desenvolve as leituras, ele passa a ter um conhecimento maior e começa a utilizar-se de estratégias diferenciais para interagir com o texto e, assim, a cada nova experiência de leitura um novo olhar sobre o texto é atribuído.

3. Considerações Finais

Em se tratando de resultados, foi possível promover o ensino da leitura em língua inglesa de forma contextualizada e produzir uma reflexão acerca da sua importância enquanto possibilidade de interação e de busca de conhecimento.

Verificou-se, ainda, que o grau de interação com o texto e de compreensão do mesmo são definidos pelo próprio leitor. Isto é, o sentido que este atribuirá ao texto está imbricado com suas experiências de leituras – intertextos e conhecimento de mundo.

Um ator importante identificado nesse processo de aprendizagem é o professor, pois tem um papel fundamental de mediador e facilitador do aprendizado, ou seja, cabe a ele conduzir as práticas de leitura e demonstrar de forma prática ao seu estudante que ele está no centro do seu próprio aprendizado e, por isso, precisa deixar-se envolver e reconhecer que esse conhecimento é válido para que possa ampliar seu conhecimento de mundo e lançar-se para novas descobertas de culturas diversas e de compreensão do seu próprio meio.

Foi possível reconhecer também que é por meio da interação com o texto e com as pessoas, neste caso, com os colegas da sala e com o professor, que a interação surge e faz com que o conhecimento, de fato, possa ser socialmente construído e que os sujeitos se reconheçam não mais como seres biológicos, mas sim como seres sociais.

Ainda nessa construção do conhecimento, era perceptível o sentimento de pertencimento dos estudantes, pois as atividades eram constantemente atreladas ao seu cotidiano, isto é, foi utilizado como linha norteadora o próprio dia a dia desses aprendizes, ou seja, naturalmente e a todo o momento eram criadas situações e exemplos baseados na realidade desses sujeitos, e, assim, o aprendizado fazia sentido e não era percebido como algo desconectado ou até mesmo, abstrato, distante.

Muitos desses estudantes demonstraram interesse e desejo de aprender, apesar das circunstâncias que os envolve. Em outras palavras, embora muitos deles tivessem problemas pessoais e de família, a participação foi ativa e as necessidades emergiam para que, sempre que possível, fossem sanadas. Procurou-se guiar esse processo de construção de conhecimento e aprendizagem de modo a tornar esse estudante minimamente autônomo e consciente de que aprender inglês é possível, é interessante, e que para isso a contribuição e disposição do aprendiz são inerentes ao seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, foi possível sensibilizar estes sujeitos para um mundo que se abre quando se busca e se interessa com o próprio aprendizado, no entanto, há uma série de fatores determinantes para o sucesso desse desejo que, se abarcado no processo, pode consolidar o aprendizado.

Consideramos, ainda, que nos dias de hoje há uma gama de recursos didáticos, e, ao mesmo tempo, características inerentes ao ensino-aprendizagem de LI os quais devem ser reconhecidos pelo professor e pelos estudantes a fim de que esse possa tornar-se refletivo, construtor e transformador do seu próprio conhecimento de forma mais autônoma. O que faz desta época um momento propício para o aprendizado de uma língua estrangeira, aqui especificamente o desenvolvimento da leitura em língua inglesa.

4. Referências

- AEBERSOLD, J.A.; FIELD, M.L. From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms. New York: Cambridge University Press, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Douglas. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. California: Longman, 2000.
- CASSANY, Daniel (coord.). Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, 2009.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GARDNER, Robert C. Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk. London; Canada, May 30, 2005. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/>.
- HAGEMEYER, Caroline de Araújo Pupo. A motivação de alunos adolescentes na aula de leitura de LE. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008.
- LEFFA, V. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.
- LERNER, Delia. A autonomia do leitor. Uma análise didática. Revista Projeto, Revista da educação, Porto Alegre, n.6, (p. 127 - 141), 2002.
- LIMA, Diógenes Cândido de (Orgs.). Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.
- NUNAN, David. Second language teaching & learning. Boston: Heinle&Heinle Publishers, 1999.
- PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 43, 2008.
- SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil ensino fundamental e ensino médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.
- TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In:LIMA, Diógenes (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.
- TUMOLO, Celso. Recursos Didáticos e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. In: D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz; TAVARES, Maria da Gloria Guará. Ilha do Desterro: a journal of English language, literature in English and cultural studies, Florianópolis: Editora da UFSC, n.66, jan./jun. 2014.
- UR, Penny. A course in language teaching: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.