

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ISABELA DAVID DE LIMA DAMASCENO**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A LEITURA  
CRÍTICA EM LE NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO CURSO DE LETRAS:  
PORTUGUÊS/ INGLÊS DA UFC**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2013**

ISABELA DAVID DE LIMA DAMASCENO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A LEITURA CRÍTICA  
EM LE NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS/  
INGLÊS DA UFC

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

**Universidade Estadual do Ceará**

**Biblioteca Central do Centro de Humanidades**

**Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726**

D155f	<p>Damasceno, Isabela David de Lima. Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras:português/inglês da UFC / Isabela David de Lima Damasceno. – 2013. CD-ROM. 178 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol. “CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013. Área de Concentração: Linguagem e Interação. Orientação: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.</p> <p>1. Formação de professores. 2. Leitura crítica. 3. Concepção sociocultural de leitura I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 418</p>
-------	---

Isabela David de Lima Damasceno

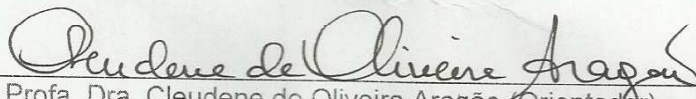
**TÍTULO:** Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

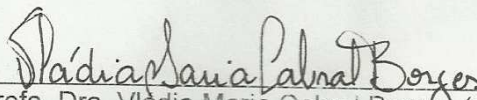
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 25/06/13

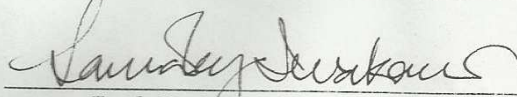
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – IES/UECE



Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (1º Membro)  
Universidade Federal do Ceará – IES/UFC



Prof. Dr. Laura Tey iwakami (2º Membro)  
Universidade Estadual do Ceará – IES/UECE

Aos meus pais

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que com seu infinito amor me concedeu sabedoria e força para realizar esse projeto.

Ao meu pai, Nazareno, que pela sua simplicidade me ensina lições que não cabem nos livros e pelas leituras compartilhadas na infância, que cultivaram em mim o amor pelo conhecimento.

À minha mãe, Zuila, pelo seu exemplo de fé e perseverança, que me ensina a ter esperança na carreira que decidi percorrer.

À minha irmã, Priscila, pelo amor, amizade e pelo exemplo de dedicação aos estudos.

À Sâmia, pela forma especial com que me dedicou paciência e carinho ao longo de todo esse percurso e pelo auxílio na parte estrutural desse trabalho.

À Nayana, minha amiga-irmã, pelo apoio incondicional e por compreender minhas ausências.

À Aline, pelo cuidado e carinho com que sempre se referiu a esse trabalho.

À Sâmela, pela torcida, apoio e incentivo.

À minha orientadora, Cleudene de Oliveira Aragão, pela paciência e seriedade que empenhou no desenvolvimento desse projeto e por sua presença iluminada em minha vida. Muito obrigada por todas as lindas lições que aprendi com você!

À Gisleuda, pela amizade, pela escuta atenta nos momentos difíceis e pelo incentivo constante.

À minha família Metodista, pelo cuidado e incentivo.

Às professoras Vlória Maria Cabral Borges e Ana Cristina dos Santos, pelas valiosas contribuições que deram a esse trabalho na fase de qualificação.

À banca examinadora, pelos comentários valiosos que só enriqueceram o trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, pela disponibilidade em ajudar e

À CAPES, pelo apoio financeiro, através de bolsa de auxílio à pesquisa.

Toda construção de sentido é arriscada. A atividade leitora consiste num salto de pára-quadras e sem solo onde aterrar. A única certeza é a do vôo e a do mapa desenhado pelo texto. Todo o mais é travessia.

Marta Morais da Costa

## RESUMO

Nesse estudo investigamos se, e de que forma, a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural é contemplada no curso de Licenciatura em Letras: Português/ Inglês da Universidade Federal do Ceará. Para isso, realizamos um trabalho de pesquisa que envolveu a análise de dados documentais (Projeto Político-Pedagógico do curso investigado, Ementas de disciplinas e Programas de disciplinas) e aplicação de questionários a dois grupos de participantes. O primeiro grupo foi composto por quinze alunos da graduação, que cursavam entre o sexto e o décimo semestre quando a pesquisa se realizou. O segundo foi composto por duas docentes do mesmo curso, responsáveis por disciplinas específicas sobre as quais o estudo se concentrou. Essas disciplinas tinham como foco a leitura e a formação profissional dos futuros professores. No caso dos graduandos, o objetivo do questionário foi conhecermos a visão deles sobre sua formação para o trabalho com leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural. No caso do questionário aplicado aos professores, o objetivo consistiu em conhecermos sua visão sobre o ensino da habilidade leitora e a preparação dos futuros professores para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural. Do ponto de vista de seus objetivos, podemos afirmar que esse estudo tem base descritiva, pois procura caracterizar a natureza do fenômeno investigado e compreender como ele se constitui e se realiza, sem, para isso, fazer uso de manipulação experimental. Quanto à abordagem do problema e à análise dos dados, nossa pesquisa é classificada como qualitativa. Na fundamentação teórica desse estudo abordamos temas voltados para os saberes e competências de professores - Tardif (2012), Pimenta (1997, 2012), Saviani (1996) e Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011) -, elementos envolvidos na formação inicial de professores - Nóvoa (2007), Giroux e Simon (1995), Tardif e Lessard (2008), Zeichner, (1983) - e para a leitura e leitura crítica em língua estrangeira - Cassany (2006), Kleiman (1986, 2008), Ceveti, Pardales e Damico (2001), e Alderson (2005). Os resultados demonstraram que não existe um direcionamento específico do curso investigado para a formação de professores para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural. Essa constatação foi observada através da análise documental da pesquisa. Apenas uma pequena parcela das disciplinas da grade curricular menciona a leitura de maneira direta e, mesmo assim, sem especificar a perspectiva sob a qual a habilidade será abordada. Embora não exista um trabalho direcionado para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural, verificamos que os alunos são sensibilizados para lidarem com a essa atividade e se sentem, em grande parte, preparados para desenvolvê-la em suas futuras práticas docentes. Verificamos lacunas na formação dos professores, sobretudo no que se refere à formação para o contexto de ensino da escola regular. Os dados nos revelam que os futuros professores tem pouco contato com o contexto de ensino escolar e que desconhecem, em sua maioria, documentos importantes que orientam suas práticas, como OCEM (2006).

**Palavras-chave:** Formação de professores; Leitura crítica; Concepção Sociocultural de Leitura.



## ABSTRACT

This descriptive study investigated whether, and how, critical reading in a foreign language (English) in a socio-cultural perspective is addressed in the Portuguese/ English Teaching Certificate Program at the Federal University of Ceará. The research involved the analysis of documents and of the answers to questionnaires applied to two groups of participants. The first group was composed of fifteen undergraduate students attending semesters between the sixth and the tenth of the Program when the survey was conducted. The second group of participants was composed of two teachers responsible for specific courses in the Program, which focused on reading and on the students' pre-service training. The purpose of the students' questionnaire was to investigate their view of their training as to the teaching of critical reading in a socio-cultural perspective. The goal of the teachers' questionnaire was to underpin their views of the teaching of reading skills and also of the training provided to the students as to reading in a socio-cultural perspective. The works of Tardif (2012), Pimenta (1997, 2012), Saviani (1996) and Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011) on teachers' knowledge and skills were used as theoretical basis. Studies of Nóvoa (2007), Giroux and Simon (1995), Tardif and Lessard (2008) and Zeichner (1983) grounded the analysis of pre-service education. For reading and critical reading in a foreign language, we rely on Cassany (2006), Kleiman (1986, 2008 ), Ceveti, and Pardales Damico (2001) and Alderson (2005). The data analysis indicated that the Program does not present specific goals for the training of teachers to work with critical reading in a foreign language in a socio-cultural perspective. Only a small portion of the courses of the curriculum mentions reading directly and even then, without specifying the perspective from which the skill will be addressed. Although the program does not address critical reading in a social-cultural perspective directly, or the training of teachers to work using such perspective, students are aware of what that is and feel largely prepared to deal with reading ability in their future teaching practices. However, we found gaps in the teacher training concerning training for the teaching in school. The data revealed that student teachers have little contact with the educational system and with important educational documents, such as OCEM (2006).

**Key words:** Teacher training; Critical reading; Social-cultural perspective.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Respostas dos alunos graduandos acerca da Concepção Linguística de Leitura.....	108
Tabela 2: Comparação entre os resultados das questões 12 e 20 por respondente.....	109
Tabela 3: Resultado das questões sobre a Concepção Linguística de leitura por respondente.....	110
Tabela 4: Respostas dos alunos graduandos acerca da Concepção Psicolinguística de leitura.....	111
Tabela 5: Resultado das questões sobre a Concepção Psicolinguística de leitura por respondente.....	114
Tabela 6: Respostas dos alunos graduandos acerca da Concepção Sociocultural de leitura.....	114
Tabela 7: Alunos que concordam com as questões sobre a Concepção Sociocultural de leitura.....	116
Tabela 8: Resultado das questões sobre a Concepção Sociocultural de leitura por respondente.....	116
Tabela 9: Comparação entre as questões sobre as concepções de leitura por respondente.....	117
Tabela 10: Respostas dos alunos graduandos acerca da importância dos elementos que caracterizam a Leitura Crítica em Língua Estrangeira.....	118
Tabela 11: Respostas dos alunos graduandos acerca da importância dos elementos que caracterizam a Leitura Crítica em Língua Estrangeira por respondente.....	119
Tabela 12: Respostas dos alunos graduandos acerca de sua formação inicial no Curso de Letras Português/Inglês na UFC para o trabalho com a leitura/ leitura crítica em LE.....	125
Tabela 13: Respostas dos alunos graduandos acerca da sua preparação teórica e prática para o trabalho com a habilidade leitora em língua estrangeira.....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorização e caracterização dos saberes dos professores com base em Pimenta (1997, 2012), Saviani (1996) e Tardif (2012).....	25
Quadro 2: Saberes e competências de professores com base em Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011), Pimenta (1997, 2012) e Saviani (1996).....	28
Quadro 3: Concepções de leitura com base em Carrel, Devine, Eskey (1988); Cassany (2006); Cassany e Castellà (2010) e Silveira (2005).....	49
Quadro 4: Diferenças entre a Leitura Crítica e o Letramento Crítico – Extraído de Cervetti, Pardales, Damico (2001).....	53
Quadro 5: Resumo dos participantes da pesquisa.....	70
Quadro 6: Ementas das disciplinas da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana que apresentam menção à leitura.....	83
Quadro 7: Resposta das participantes D1 e D2 sobre a função do ensino de LE na escola regular e sobre as habilidades que podem/devem ser trabalhadas nesse contexto.....	98
Quadro 8: Resposta das participantes D1 e D2 sobre a função do ensino de LE nos institutos de idiomas e sobre as habilidades que podem/devem ser trabalhadas nesse contexto.....	99
Quadro 9: Resposta das participantes D1 e D2 sobre a leitura crítica em língua estrangeira na escola regular.....	100
Quadro 10: Resposta das participantes D1 e D2 sobre a leitura crítica em língua estrangeira nos institutos de idiomas.....	102
Quadro 11: Resposta das participantes D1 e D2 sobre a formação inicial dos alunos do Curso de Letras Português/Inglês da UFC em relação ao trabalho com leitura (incluindo leitura crítica).....	103
Quadro 12: questões do questionário de acordo com a Concepção de Leitura que representam.....	107
Quadro 13: Definição de leitura crítica dos alunos que apresentaram Concepção Sociocultural Leitura.....	121
Quadro 14: Definição de leitura crítica dos alunos que apresentaram Concepção Psicolinguística e Sociocultural de Leitura.....	122
Quadro 15: Definição de leitura crítica do aluno que apresentou Concepção Psicolinguística de Leitura.....	123

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFC – Universidade Federal do Ceará

LE – Língua Estrangeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

IES – Instituição de Ensino Superior

L-alvo – Língua-alvo

LC – Leitura Crítica

LM – Língua Materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos PCN do Ensino Médio

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

UAB – Universidade Aberta do Brasil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

MEC – Ministério da Educação

CONSUNI – Conselho Universitário

CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

L2 – Segunda Língua

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	20
1.1 Formação inicial de professores de línguas estrangeiras.....	20
1.1.1 Saberes e competências dos professores.....	20
1.1.2 Competências de professores de línguas estrangeiras (Inglês).....	25
1.1.3 Elementos envolvidos na formação inicial de professores de línguas estrangeiras (inglês).....	29
1.1.3.1 Licenciatura em Letras no Brasil: perfil delineado pela legislação vigente.....	31
1.1.3.2 O currículo nos cursos de formação de professores.....	34
1.1.3.3 O papel dos professores formadores em cursos de formação inicial de professores.....	37
1.1.3.4 Professores em formação e suas crenças.....	39
1.2 Aspectos da leitura e leitura crítica em língua estrangeira.....	42
1.2.1 Três concepções de leitura: Linguística, Psicolinguística e Sociocultural.....	42
1.2.2 <i>Letramento, letramento crítico e leitura crítica. Afinal, o que significa ler criticamente?</i> .....	50
1.2.3 Caracterização da Leitura Crítica (LC) em Língua Estrangeira (LE).....	54
1.2.4 Um olhar sobre o ensino da leitura em LE à luz de documentos orientadores.....	59
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	65
2.1 Tipo da pesquisa.....	65
2.2 Contexto da pesquisa.....	66
2.2.1 Organização curricular do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC.....	67
2.3 Participantes da pesquisa.....	68
2.4 Corpus.....	70

2.5	Instrumentos de coleta dos dados.....	71
2.5.1.	Protocolo de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC.....	71
2.5.2	Protocolo de análise das Ementas das disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte- Americana.....	71
2.5.3	Protocolo de análise dos Programas das disciplinas selecionadas.....	72
2.5.4	Questionário aplicado aos alunos graduandos das disciplinas selecionadas.....	72
2.5.5	Questionário aplicado aos docentes das disciplinas selecionadas .....	74
2.6	Procedimentos de Coleta e Análise dos dados.....	74
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>		<b>77</b>
3.1	Análise e discussão dos dados documentais.....	77
3.1.1	Análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC.....	77
3.1.2	Análise das Ementas das disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana.....	83
3.1.3	Análise dos Programas das disciplinas selecionadas.....	87
3.2	Análise dos dados provenientes de questionários.....	97
3.2.1	Análise do questionário aplicado aos docentes do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC das disciplinas selecionadas.....	97
3.2.1.1	Perfil de formação e atuação profissional das participantes D1 e D2.....	98
3.2.1.2	Análise do questionário – Parte III: Leitura em Língua Estrangeira.....	98
3.2.2	Análise do questionário dos alunos graduandos do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC das disciplinas selecionadas.....	106
3.2.2.1	Perfil dos respondentes.....	106
3.2.2.2	Análise do Questionário Parte II – Concepções e Processamento de leitura.....	107
3.2.2.2.1	Análise das questões sobre a Concepção Linguística de Leitura.....	107
3.2.2.2.2	Análise das questões sobre a Concepção Psicolinguística de Leitura.....	111
3.2.2.2.3	Análise das questões sobre a Concepção de Leitura Sociocultural.....	114

3.2.2.3	Análise das questões sobre a Leitura Crítica (LC) em Língua Estrangeira (LE)...	118
3.2.1.3	Análise do Questionário Parte III – Formação inicial (Graduação) e leitura em LE.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>140</b>
<b>APÊNDICES.....</b>		<b>146</b>
Apêndice A -	Atos normativos contemplados na discussão da legislação brasileira para os Cursos de Licenciatura em Letras. ....	146
Apêndice B -	Questionário aplicado aos alunos graduandos das disciplinas selecionadas ..	147
Apêndice C -	Lista das disciplinas por Núcleo de Estudos.....	152
Apêndice D -	Protocolo de análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Português/Inglês da UFC.....	153
Apêndice E -	Protocolo de análise das Ementas das disciplinas obrigatória da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana .....	154
Apêndice F -	Protocolo de análise dos Programas das disciplinas selecionadas.....	155
Apêndice G -	Questionário aplicado aos docentes das disciplinas selecionadas .....	156
<b>ANEXOS</b>		
Anexo A -	Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC.....	158
Anexo B -	Resolução N° 2 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Ceará.....	169
Anexo C -	Resolução No 14/CEPE de 2007.....	171
Anexo D -	Programa da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa.....	172
Anexo E -	Programa da disciplina Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Inglesa.....	173
Anexo F -	Programa da disciplina Estágio II em Ensino da Língua Inglesa.....	175
Anexo G -	Termo de consentimento livre e esclarecido.....	177
Anexo H -	Parecer do Comitê de Ética.....	178

---

## INTRODUÇÃO

---

Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover.

(NÓVOA, 2007, p. 18)

O estudo que aqui apresentamos se desenvolve a partir de dois eixos centrais: a formação inicial de professores de inglês e a leitura crítica em língua estrangeira em uma perspectiva sociocultural. O interesse pelo primeiro foi despertado ainda em nossa experiência como estudante do curso de Letras, quando surgiu uma grande inquietação por uma formação que verdadeiramente preparasse para o exercício docente. O interesse pela leitura, e de forma mais específica pela leitura crítica na perspectiva sociocultural, surgiu por acreditarmos que o ensino da leitura nessa orientação contempla os contextos reais de atuação profissional e está de acordo com as demandas crescentes de nossa sociedade.

Ao observarmos o panorama de ensino de língua inglesa podemos chegar a duas constatações. Primeiro, as demandas lançadas sobre os professores de línguas na atualidade são enormes. Como apontam Tardif e Lessard (2008), a globalização, a ascensão do modelo mercantil e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação afetam em grande escala a esfera educacional e, com isso, novos desafios são impostos aos professores de línguas. Estes, além de lidar com as questões linguístico-comunicativas, tem hoje também o desafio de promover um ensino voltado para a formação cidadã, que valorize as possibilidades de inclusão social que o aprendizado de um idioma estrangeiro pode proporcionar. Com isso, surge a necessidade de abordar o ensino de línguas sob uma perspectiva transformadora e mais voltada para as demandas de nossa sociedade.

Segundo, ao nos debruçarmos sobre os estudos acerca da formação inicial de professores de línguas estrangeiras no Brasil, como os de, Pimenta (1997), Barcelos, Batista e Andrade (2004) e Assis-Peterson e Silva (2010), e até mesmo em outros contextos, como apontam os estudos de Nóvoa (2007), frequentemente nos deparamos com diagnósticos de cursos que continuam amparados em metodologias tradicionais ou que tem um foco excessivamente teórico. Consequentemente, apresentam um déficit de práticas e de reflexão sobre práticas. Esses estudos demonstram que muitos alunos se veem ao final de suas graduações com um grande potencial teórico que muitas vezes não sabem administrar em diferentes contextos de ensino, seja em escolas de Educação Básica ou em cursos de idiomas.



Ao refletir sobre essas constatações, percebemos a urgência em incluir nos cursos de formação inicial aspectos que estejam diretamente ligados à realidade do ofício do professor em sua carreira profissional, tanto no que se refere aos conhecimentos teóricos específicos de sua área quanto ao que se relaciona com o saber-fazer, com a prática pedagógica. Esse foi o fator motriz para elaborarmos uma investigação em um curso de formação inicial de professores de inglês.

Pensamos que o desenvolvimento da leitura crítica na perspectiva sociocultural pode ser uma importante ferramenta para suprir algumas das demandas atuais da formação inicial dos professores de inglês, pois nela, o leitor é chamado a se posicionar, a vivenciar a leitura como uma prática social, a se colocar no mundo, questioná-lo e compreendê-lo a partir de uma ótica situada e contextualizada. Partimos desse pressuposto, pois consideramos que, em uma sociedade letrada, a leitura configura-se uma atividade essencial, uma vez que a linguagem escrita está envolvida nas mais diversas práticas sociais. Saber lidar com essa linguagem pode representar para os alunos uma possibilidade de serem participantes ativos das vivências em sociedade. Assim, ao enfatizarmos o ensino da leitura em língua estrangeira “por sua contribuição individual e permanente ao leitor e por sua importância na formação intelectual, cultural e cidadã do aluno” (CARVALHO, 2007, p. 90), estaríamos munindo os nossos professores e alunos com uma ferramenta de grande potencial para atingir os objetivos de ensino desejados e requeridos dos professores e alunos de línguas no cenário atual.

É nesse contexto de grandes desafios do ensino na atualidade e em face da constatação de que os cursos de formação inicial tem apresentado lacunas no que se refere à articulação entre saberes teóricos e práticos, que essa pesquisa se situa.

Assim, o nosso estudo lança um olhar sobre o Curso de Licenciatura em Letras: Português/ Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual abordaremos desde documentos que apresentam sua filosofia e visão institucional acerca da formação de professores, passando pela figura do professor formador, um elemento chave no processo de formação, até chegarmos aos alunos, os elementos centrais do processo. Buscamos conhecer especificamente a formação para o trabalho com leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural. Para tanto, os seguintes questionamentos serviram como elementos norteadores de nossa investigação:

1. Em que medida o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC, através de seus objetivos e ementas de disciplinas, contempla a

preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural?

2. Em que medida os Programas de determinadas disciplinas do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC contemplam a preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural?

3. Qual a visão dos docentes das disciplinas selecionadas do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC sobre o ensino da habilidade leitora e a preparação dos futuros professores para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural? e

4. Qual a visão dos discentes do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC sobre sua formação para o trabalho com leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural?

Ao responder esses questionamentos nosso objetivo geral consistiu em investigar se, e de que forma, a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural é contemplada no curso de Licenciatura em Letras: Português/ Inglês. De forma mais específica, buscamos:

1. Analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC a fim de identificar se, e de que maneira, os objetivos do curso e as ementas das disciplinas contemplam a preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural.

2. Analisar os programas de determinadas disciplinas do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC a fim de identificar se, e de que maneira, contemplam a preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural.

3. Averiguar qual a visão dos docentes das disciplinas selecionadas do Curso em Letras: Português/ Inglês da UFC sobre o ensino da habilidade leitora e a preparação dos futuros professores para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural e

4. Averiguar qual a visão dos discentes do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC sobre sua formação para o trabalho com leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural.

A organização estrutural do trabalho se deu da seguinte forma: nessa parte, traçamos as diretrizes gerais da pesquisa, apresentando o tema e a problemática que o envolve. Também apresentamos a justificativa, os objetivos e as questões de pesquisa. A partir de agora, o trabalho está organizado em três capítulos.

No capítulo 1 apresentamos o quadro teórico que norteou o estudo, que foi dividido em duas partes centrais. Na primeira, trabalhamos aspectos da formação inicial de professores, abordando, primeiramente, os saberes e competências de professores, apoiados nos estudos de Tardif (2012), Pimenta (1997, 2012), Saviani (1996) e Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011).

Ainda na primeira parte do capítulo 1, discutimos os elementos envolvidos na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, com Nóvoa (2007), Vieira-Abrahão (2004), Freitas (2004), Gimenez (2004), entre outros. Dentre os elementos envolvidos na formação inicial de professores de línguas, demos ênfase à legislação vigente para os Cursos de Licenciatura em Letras, ao currículo nos cursos de formação de professores, ao papel dos professores formadores nos cursos de formação inicial e aos alunos em formação e suas crenças, baseados nos estudos de Giroux e Simon (1995), Moreira (1995), Tardif e Lessard (2008), Ens e Donato (2011), Barcelos (2004), Zeichner, (1983), Yero (2002) e outros.

Na segunda parte do capítulo 1 tratamos de aspectos da leitura, em geral, e da leitura crítica em língua estrangeira. Esta segunda parte, por sua vez, foi subdividida em quatro tópicos. No primeiro, apresentamos as três principais concepções de leitura – Linguística, Psicolinguística e Sociocultural, tendo como suporte os estudos de Cassany (2006), Samuels e Kamil (1988), Silveira (2005), Leffa (1999), Kleiman (1989), Carrell e Eisterhold (1988) e Cassany e Castellà (2010). No segundo tópico apresentamos a nossa visão a respeito de leitura crítica. Para isso, discutimos os conceitos de letramento crítico e leitura crítica, tomando como referência, sobretudo os estudos de Soares (1999), Kleiman (2008) e Ceveti, Pardales e Damico (2001). No terceiro tópico caracterizamos a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural. Para isso, nosso principal referencial teórico foram os estudos de Cassany (2006, 2011), Cassany e Castellà (2010), Gacía (2009), Koda (2005) e Alderson (2005). Finalizando o capítulo 1, abordamos o ensino de inglês através de

documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN +, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2011). Para enriquecer essa discussão, nos apoiamos nos estudos de Paiva (2000), Edmundo (2012), Freire (2011) e Almeida Filho (1993).

No capítulo 2 apresentamos a pesquisa sob a perspectiva metodológica e abordamos o tipo da pesquisa, o contexto, os participantes, o *corpus*, os instrumentos e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

No capítulo 3 apresentamos a análise e discussão dos dados em dois blocos. Inicialmente, analisamos os dados documentais: Projeto Político-Pedagógico, Ementas e Programas de Disciplinas. Em seguida, analisamos os dados provenientes dos questionários aplicados aos docentes das disciplinas selecionadas e, por fim, as informações coletadas através do questionário aplicado aos alunos das disciplinas selecionadas. À medida que discutimos os resultados procuramos estabelecer relações entre eles, buscando, assim, uma melhor compreensão do contexto investigado e dos elementos que o compõe. Com a finalidade de tornar a visualização dos dados mais clara, eles foram apresentados em tabelas.

Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho informando as respostas encontradas para os questionamentos que guiaram o nosso estudo e apresentando suas contribuições e possíveis desdobramentos.

## **CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

---

A formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores.

(ALMEIDA FILHO, 2006, p. 9)

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que servirão de base para a análise e interpretação dos dados desse estudo. Os dois eixos centrais aqui desenvolvidos são a formação inicial de professores de línguas estrangeiras e aspectos sobre a leitura e ensino de leitura em língua estrangeira, conforme veremos a seguir.

### **1.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

#### **1.2.1 Saberes e competências dos professores**

Historicamente, a discussão acerca dos saberes e competências dos professores está ligada à profissionalização do ensino<sup>1</sup> e a uma série de pesquisas que procurou definir a natureza dos conhecimentos relacionados ao magistério (TARDIF, 2012). Com o passar do tempo, essas pesquisas se expandiram, dando origem a teorias autônomas que surgiram no sentido de abordar a subjetividade dos professores, suas identidades, o trabalho docente, a cultura escolar e muitos outros aspectos que formam a imensa e complexa configuração da atividade docente. No Brasil, estudos sobre os saberes e competências dos professores fazem parte do cenário educacional desde a década de 1990 e crescem a cada ano (PIMENTA, 1997, 2012, TARDIF, 2012).

Ao pensar nessa temática, frequentemente questionamos o que é necessário saber para ensinar, que competências precisamos desenvolver como professores e quais os conhecimentos mobilizados na atividade docente. Independente da nomenclatura diversa utilizada nos estudos que buscam essas respostas, acreditamos que eles contribuem para “formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam sua vida e o seu trabalho” (CAMPELO, 2001, p.51). No estudo que propomos não é nossa intenção

---

<sup>1</sup> Para Tardif (2012, p. 250), “[...] em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.”

problematizar a escolha e utilização dos termos saberes e competências. Nos contextos em que os apresentamos, eles estão sendo utilizados conforme as escolhas realizadas pelos autores que tomamos como referência.

A seguir, discutiremos os saberes dos professores sob a ótica de Pimenta (1997, 2012) e Saviani (1996) e os caracterizaremos sob a perspectiva de Tardif (2012). As competências dos professores serão tratadas na seção seguinte a partir da visão de Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011), pois este autor as apresenta no contexto de línguas estrangeiras, alvo específico desta pesquisa.

Para Pimenta (1997, 2012), pesquisadora que investiga a construção da identidade dos professores com alunos oriundos de diversos cursos de licenciatura, os saberes dos professores, denominados de saberes docentes, compreendem três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Na primeira categoria, a autora destaca dois níveis. O primeiro diz respeito às experiências que antecedem a formação inicial, entendendo que “Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (LORTIE, 1975, apud TARDIF, 2012, p. 261). Dessa forma, boa parte do que eles sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e do aluno, sobre as regras de convivência no ambiente escolar, sobre estratégias para enfrentar problemas típicos da sala de aula, foi acumulado pela sua própria vivência como alunos, tendo forte influência por toda a sua trajetória de vida. No segundo nível dos saberes da experiência observamos aqueles que são desenvolvidos no cotidiano da atividade docente, que são construídos pela observação e convivência com outros professores.

A segunda categoria proposta por Pimenta (1997, 2012) compreende os saberes do conhecimento. Conhecimento assume aqui não apenas a perspectiva de domínio dos conteúdos específicos, mas compreende a educação como um processo de humanização no qual “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1997, p. 8). Isso envolve a capacidade de problematizar as informações, questionar sua relevância, a função que elas terão no contexto das crianças e jovens, a relação delas com as outras disciplinas e, sobretudo, a capacidade de “proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.” (PIMENTA, 1997, p. 8).

Finalmente, acerca dos saberes pedagógicos, Pimenta (1997, 2012) retoma um conceito que, pelo senso comum, se atribui à didática. Segundo a autora, quando perguntados sobre o que é didática, é comum que alunos em formação respondam “tem didática quem sabe ensinar”. Se por um lado isso revela que os alunos reconhecem que a experiência e o conhecimento específico não são suficientes para ensinar, revela, por outro, que há uma expectativa de que o estudo da didática forneça todas as técnicas a serem aplicadas em qualquer situação de ensino para que ele ocorra com sucesso. Para Pimenta (1997, 2012), isso é reflexo do que ela chama de fragmentação dos saberes docentes, pois na formação dos professores esses saberes têm sido trabalhados de forma desarticulada. Para ela, o caminho da superação será

[...] construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno da pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como ponto de partida (e de chegada). (PIMENTA, 2012, p. 27)

Isto é, a formação inicial dos professores deve estar assentada na reflexão sobre a prática educacional existente e na aquisição da prática como referente.

Para o filósofo da educação Saviani (1996), os saberes necessários aos educadores e que, portanto, devem integrar seu processo de formação, são cinco: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. O autor também faz referência aos saberes da experiência, afirmando que eles perpassam todos os outros.

O saber atitudinal, como o nome sugere, tem a ver com posturas e atitudes consideradas adequadas ao processo educativo e que, pelo senso comum, espera-se de um professor, como a atenção aos educandos e suas necessidades, senso de justiça, capacidade de dialogar, etc. Como podemos ver, trata-se de comportamentos que, embora estejam ligados à identidade e personalidade do educador, podem ser objeto de sua formação.

Na segunda categoria, o saber crítico-contextual, entende-se que o professor deve ser capaz de compreender o contexto sócio-histórico que determina a atividade educativa e espera-se que, a partir dessa compreensão, ele seja capaz de participar de forma ativa e transformadora na sociedade. Assim, “a formação do educador envolverá, pois, a exigência de

compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo [...]” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Os saberes específicos referem-se ao conhecimento do conteúdo específico de cada disciplina que integra os currículos escolares e que, a exemplo do que afirma Pimenta (1997, 2012), devem estar a serviço do processo educativo.

O saber pedagógico inclui todos os saberes resumidos nas teorias educacionais, que tem como base os conhecimentos provenientes das ciências da educação. São os saberes que caracterizam a ação educativa.

Por fim, Saviani descreve o saber didático-curricular como sendo o domínio do saber-fazer, não apenas no âmbito teórico-metodológico, mas também em uma perspectiva integradora e dinâmica do trabalho educativo como uma estrutura composta por diversos agentes, instrumentos e procedimentos que se articulam para atingir um fim intencionalmente formulado.

Como observamos através da discussão, os saberes dos professores não se limitam à ordem do que é teórico-metodológico, mas envolvem também sentimentos, atitudes, comportamentos, vivências, reflexões, práticas e muitos outros elementos. Para além das categorizações e conceituações, os saberes dos professores apresentam características gerais que Tardif (2012) apresenta a partir de uma perspectiva ecológica, ou seja, que fazem emergir “as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano.” (TARDIF, 2012, p. 260). Nessa perspectiva, os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam marcas dos seres humanos.

A dimensão da temporalidade, compartilhada por Pimenta (1997, 2012), pode ser resumida nas palavras de Almeida Filho (2006, p.9) quando ele afirma que “a formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores.”. Há pelo menos três dimensões de temporalidade aqui colocadas: a da experiência, a da formação inicial, que será o foco desta investigação, e a do desenvolvimento da carreira profissional. São essas três dimensões que caracterizam, para Tardif (2012), a temporalidade dos saberes dos professores.



Esses saberes são chamados também plurais e heterogêneos, em primeiro lugar, porque são provenientes de diferentes fontes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor. (TARDIF, 2012, p. 263).

Em segundo lugar, os saberes dos professores são variados porque “não formam um repertório de conhecimento unificado” (TARDIF, 2012, p. 263). Isto é, dificilmente um professor tem apenas uma concepção de sua prática ou se apóia em apenas uma teoria para desenvolver suas ações. A relação que os professores estabelecem com o saber não busca a unificação. Antes está em função dos vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Em terceiro lugar, a heterogeneidade dos saberes dos professores diz respeito aos saberes mobilizados por estes nas situações concretas em que realizam seu trabalho. Em uma sala de aula, por exemplo, os professores precisam lidar com demandas de ordem emocional, social, cognitiva e coletiva e cada uma dessas demandas mobiliza um saber, uma habilidade diversa. Assim, “quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos” (TARDIF, 2012, p. 264).

Além de temporais, heterogêneos e plurais, os saberes dos professores são ainda personalizados. Há um grupo de pesquisadores que investiga o trabalho docente pela perspectiva da cognição. Essa perspectiva, sem dúvida é importante, mas não é a única. Os professores dispõem de um corpo, de emoções, de sensibilidades e todas essas dimensões estão inseridas em um contexto. Na atividade educacional, atividade construída através da interação, os professores atuam em sua integralidade e não apenas com seus sistemas cognitivos. Isso explica porque, quando indagados sobre características profissionais, os professores frequentemente fazem referência primeiramente às suas características pessoais e apontam seus traços de personalidade como algo relevante para seu êxito profissional (TARDIF, 2012). E, porque estão inseridos em contextos reais que precisam de ajustes a cada nova situação, os saberes dos professores são também situados.

Por fim, dizemos que os saberes dos professores carregam marcas dos seres humanos. Essa afirmação parece bastante lógica, mas é preciso chamar atenção para os seus desdobramentos em relação ao trabalho docente, cujo objeto são os seres humanos. O homem tem a propriedade de existir como indivíduo único, com suas características próprias e limitações individuais, embora viva e aprenda em sociedade. O trabalho do professor envolve, portanto, trabalhar com a dimensão particular de cada aluno em contexto de coletividade. Desta forma, “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 267).

O conjunto das concepções e características aqui discutidas sintetiza a nossa compreensão acerca dos saberes dos professores. A seguir, um quadro resume a perspectiva de cada autor e nos auxilia na percepção da vasta gama de saberes envolvidos na ação educativa.

<b>PIMENTA (1997, 2012)</b>	<b>SAVIANI (1996)</b>	<b>TARDIF (2012)</b>
1. Saberes da experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes pedagógicos	1. Saber atitudinal 2. Saber crítico-contextual 3. Saberes específicos 4. Saber pedagógico 5. Saber didático-curricular	1. Saberes temporais 2. Saberes heterogêneos e plurais 3. Saberes personalizados e situados 4. Saberes que carregam marcas dos seres humanos

**Quadro 1:** Categorização e caracterização dos saberes dos professores com base em Pimenta (1997, 2012), Saviani (1996) e Tardif (2012).

É importante mencionar que reconhecemos a importância de todos os saberes discutidos e compreendemos que eles interagem na construção da identidade dos professores. No entanto, essa pesquisa não abordará todas as dimensões aqui apontadas de uma maneira detalhada. A seguir, passaremos para explanação acerca das competências dos professores de línguas, que servirá também para delimitar a perspectiva que pretendemos aprofundar.

### **1.2.2 Competências de professores de línguas estrangeiras (Inglês)**

Inicialmente, o termo competência foi empregado para “[...] indicar conhecimento tácito de regras da língua por um ser falante (nativo, originalmente) e uma capacidade de materialização dessas regras em procedimentos criativos de novas sentenças.” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 10). Com o passar do tempo, o termo passou a ser utilizado para descrever capacidades e conhecimentos de professores e, nesse contexto, a definição de competências que se sustenta até hoje, as compreende como “[...] capacidades reconhecíveis de ação fundamentada em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente

espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor.” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

Observando essa definição, reconhecemos expressões como “bases de conhecimento”, “posições” e “atitudes”, que nos remetem às categorias apresentadas anteriormente. Isso ocorre porque a essência do trabalho dos professores de línguas estrangeiras é comum a todos os demais professores. Os professores de línguas estrangeiras, no entanto, distinguem-se de seus pares de outras áreas, pois estes ensinam conteúdos específicos na língua materna dos alunos, no caso, o português, enquanto aqueles conhecem uma língua que os alunos desconhecem e tem conhecimento metalinguístico sobre essa língua, que os alunos ainda não tem (ALMEIDA FILHO, 2006).

Para Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011), teórico que tomamos como referência para discorrer sobre as competências de professores de línguas<sup>2</sup>, há dois requisitos básicos para exercer essa atividade. Primeiramente, é preciso saber sobre a língua-alvo e ser capaz de interagir nesse idioma para ensiná-lo. Além disso, é necessário articular essas capacidades para promover situações propícias ao uso da língua em questão e envolver os aprendentes em atividades na, com e sobre a língua-alvo. Esses dois aspectos formam as duas competências essenciais de um professor, a competência linguístico-comunicativa e a competência implícita, respectivamente.

No que concerne à competência linguístico-comunicativa pode-se dizer que ela “[...] permite ao professor produzir sentidos na língua-alvo via experiências válidas de comunicação.” (ALVARENGA, 1999, p. 43). Conscientes de que esse conceito se expande cotidianamente, entendemos comunicação neste trabalho como

[...] uma forma de interação social propositada cujos participantes são sujeitos históricos e cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua. (BASSO, 2001, p. 130)

Por esse conceito, percebemos que a comunicação é uma atividade que exige mais do que domínio exclusivo do conjunto de regras gramaticais de uma língua. Ela envolve também capacidade de percepção das diferentes situações de uso do idioma e uma base de

---

<sup>2</sup> Tomamos como referência o quadro teórico sobre competências delineado por Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011), mas é importante ressaltar que este, por sua vez, tem suas raízes teóricas nos estudos de Hymes (1972) e Canale e Swain (1980), no que diz respeito à competência linguístico-comunicativa e em Mello (1974, 1987), em relação à competência profissional. (ALVARENGA, 1999)

conhecimentos culturais e informações prévias que os saberes puramente linguísticos não abrangem e que são igualmente importantes para quem pretende ensinar uma língua, pois

[...] quando aprendemos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes. (WIDDOWSON, 2005, p. 14)

Daí a importância elementar da competência linguístico-comunicativa no contexto com o qual estamos lidando.

A outra competência-base é a implícita, formada pelo repertório de experiências, intuições e crenças (ALMEIDA FILHO, 1993) que todos nós possuímos e ativamos no momento de ensinar, posto que

Baseado em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20)

A competência implícita existe de forma espontânea e, “na ausência de outras competências, ela assume o ‘comando’”. (ALVARENGA, 1999, p. 54). Ou seja, se todas as outras competências faltarem ao professor, ele baseará seu ensino em intuições, crenças e experiências, que, embora tenham valor inquestionável, não são suficientes para garantir a qualidade do trabalho do professor profissional de línguas (ALMEIDA FILHO, 2006).

Este profissional, ao longo de seu desenvolvimento, entra em contato com diversas teorias sobre a linguagem humana, sobre os processos de aprender e ensinar línguas, etc. É possível, portanto, que ele desenvolva a chamada competência teórica. “Tal competência requer que se saiba e saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s).” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 15).

Quando entram em contato com as teorias os professores tem sua competência implícita confrontada com novos conceitos e valores, ou mesmo pela tomada de consciência de concepções cuja origem não era sabida.

Quando há simbiose, convergência modificadora da nossa capacidade atual de pensar e agir no ensino possibilitando práticas diferentes (que muitas vezes chamamos de renovadas), fortalecemos uma nova competência denominada por mim de **COMPETÊNCIA APLICADA OU SINTETIZADA**. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 122-123, ênfase do autor)

A competência aplicada ou sintetizada envolve, portanto, os saberes formais amparados em pesquisas e adquiridos através de estudo e os saberes desenvolvidos na experiência. Essa competência visa “equilibrar o saber dizer com o saber fazer, desfazendo a dicotomia teoria-prática que sempre nos assombra na profissão” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 15).

Por fim, existe uma competência que nos possibilita ter consciência de nossa posição como educadores, das condições e contextos em que exercemos nosso trabalho, do compromisso social de ser professor, dos papéis que desempenhamos e das outras competências que envolvem essa atividade. A competência profissional, como é chamada, é considerada uma macro-competência, uma vez que “permeia todas as outras competências” (ALVARENGA, 1999, p. 45) e é a que nos impulsiona a buscarmos melhorias em nosso fazer e agir como professores, pois se caracteriza pela conscientização da atividade docente, e nos permite avaliar os rumos que estamos seguindo e buscar o aperfeiçoamento que tanto desejamos.

Essas são as competências apresentadas por Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011) que, juntamente com os saberes organizados por Pimenta (1997) e Saviani (1996) formam o conjunto de saberes e competências a que esta pesquisa se refere. Embora os autores os apresentem sob nomenclaturas diversas, podemos dizer que eles abrangem aspectos comuns, como podemos perceber observando o quadro a seguir:

PIMENTA (1997, 2012)	SAVIANI (1996)	ALMEIDA FILHO (1993, 2004, 2006, 2009, 2011)
1. Saberes da experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes pedagógicos	1. Saber atitudinal 2. Saber crítico-contextual 3. Saberes específicos 4. Saber pedagógico 5. Saber didático-curricular	1. Competência Linguístico-comunicativa 2. Competência Implícita 3. Competência Teórica 4. Competência Aplicada 5. Competência profissional

**Quadro 2:** Saberes e competências de professores com base em Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011), Pimenta (1997, 2012) e Saviani (1996).

Devido às limitações desse estudo, não realizamos uma análise exaustiva dos saberes e competências dos professores de inglês da UFC para o trabalho com leitura crítica. O conhecimento sobre esse tema nos ajuda a compreender aspectos essenciais do trabalho do professor e que, conseqüentemente, são elementos importantes a serem considerados na formação inicial. A discussão sobre os saberes e competências perpassará toda análise dos dados ampliando sua compreensão, mas não em forma de categorias fechadas e é nesse

sentido que a exposição sobre esse assunto justifica-se nesse trabalho. Ademais, optamos por não fazer um recorte baseado nos saberes e competências por considerarmos que eles atuam de forma interdependente, sendo uma divisão possível apenas em uma perspectiva teórica, para auxiliar na compreensão do universo que compõe o trabalho do professor.

Além dos saberes e competências sabemos que a formação de professores envolve muitos outros elementos, sobre os quais discutiremos na próxima seção.

### **1.2.3 Elementos envolvidos na formação inicial de professores de línguas estrangeiras (inglês).**

Antes de passarmos à explanação dos elementos envolvidos na formação inicial de professores de inglês, vale esclarecer o sentido que o termo *formação* assume no contexto dessa pesquisa. Compartilhamos a ideia de que a formação profissional de professores envolve também sua formação em nível pessoal. Nóvoa (2007, p. 18) afirma que “na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade (...)”. Segundo o autor, essa afirmação tem duas implicações básicas.

A primeira diz respeito à compreensão de que a construção da identidade profissional de um professor é um contínuo. Ou seja, não se inicia com o seu ingresso em uma instituição formadora nem se encerra na mesma. Isso quer dizer que, mesmo antes de tomar a decisão de ser professor, um indivíduo já tem concepções a respeito de educação, que envolvem crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre os papéis do aluno e do professor, ideias a respeito do papel da escola, entre muitos outros aspectos, que aparecerão durante o processo de formação universitária, conforme afirma Vieira-Abrahão (2004, p. 131):

É consenso entre teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridas ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas.

Portanto, toda a bagagem de experiências que já vem com o aluno merece ser considerada, como já vimos anteriormente. O processo de formação inicial deve partir dessas concepções pré-existentes para serem organizadas e reconstruídas juntamente com princípios teóricos e práticos. Além disso, sabemos que a graduação não pode ser entendida como o marco final da formação profissional, como se, ao final dela, o professor estivesse pronto. Essa perspectiva fica clara nos próprios PCN-LE (1998, p. 109):

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores.

A segunda consequência da associação entre formação profissional e pessoal diz respeito ao compromisso de valores que os professores devem assumir. Freitas (2004, p. 117) coloca que “[...] educar implica ensinar, ao passo que ensinar não implica, necessariamente, educar”. No cenário atual, o professor de línguas estrangeiras não pode se restringir a ensinar. Ao contrário, trabalhamos a concepção de um profissional que está engajado com a educação para a cidadania, que, por sua vez, envolve educar para que os alunos tenham consciência de seu papel na sociedade, de seus direitos e deveres, que saibam articular saberes, mobilizar-se socialmente, reconhecer o outro e reconhecer-se no outro. Enfim, nesse contexto, o papel do professor de línguas não pode ficar restrito ao domínio dos conteúdos específicos e das estratégias de ensino, pois a “função do professor também se amplia com a ampliação da própria dimensão educacional do ensino que realiza” (FREITAS, 2004, p. 123).

Em suma, o sentido que *formação* assume nesse trabalho implica processo, movimento em fluxo e uma orientação para a ação, que visa à melhoria do trabalho docente via experiências construídas ao longo de uma vida inteira. Nesse trabalho, por não sermos capazes de lidar com toda a extensão do processo de formação, dado sua complexidade, nos concentraremos na fase inicial, na qual o processo de aprender a ensinar deixa marcas significativas nos futuros professores:

Na fase pré-serviço ou formação inicial este processo tem características especiais porque é o momento em que a base de conhecimentos começa a ser estabelecida, através de um conjunto de atividades. Embora esta fase não seja a única responsável pela formação do professor que estará em sala de aula, sua influência pode ser maximizada ou minimizada, dependendo do tipo de experiência que proporciona. (GIMENEZ, 2004, p. 173)

A formação inicial de professores de inglês envolve diversos elementos, dos quais destacamos a legislação brasileira para os cursos de Licenciatura em Letras; o currículo desses cursos; os professores formadores e os alunos em formação. Para ampliar nossa compreensão acerca desses elementos, eles serão discutidos a seguir.

### 1.2.3.1 Licenciatura em Letras no Brasil: perfil delineado pela legislação vigente.

No Brasil, a legislação vigente que regulamenta a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Há uma série de atos normativos decorrentes dessa lei que regulamentam áreas e aspectos específicos da educação. No que concerne a esse trabalho, não faremos uma revisão completa desses documentos, mas mencionaremos os mais relevantes<sup>3</sup> para os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.

O parecer CNE/CES 492/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares para 10 cursos de graduação, entre eles, o Curso de Letras<sup>4</sup>. Esse documento tem como princípios norteadores a flexibilidade na organização dos cursos e a consciência da heterogeneidade dos saberes dos alunos. Com isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem mais liberdade para utilizar os recursos de formação de maneira mais eficiente, ao mesmo tempo em que direcionam seus projetos no sentido de contemplar as experiências escolares dos alunos, suas expectativas em relação ao curso e suas projeções para o futuro em todas as áreas de atuação possíveis.

Fica bastante evidente neste documento a preocupação com uma formação integralizadora, que concebe a Universidade “[...] não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 29). Nesse sentido, há uma ampla valorização das atividades de pesquisa e extensão, e de qualquer outra atividade que agregue valor à formação profissional:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes

---

<sup>3</sup> Apêndice A, p. 146

<sup>4</sup> As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) dão orientações sobre Cursos de Graduação em Letras nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. Na modalidade Licenciatura os profissionais formados estão aptos a atuar em qualquer etapa da Educação Básica. Na opção Bacharelado, os profissionais formados não estão aptos a atuar como docentes. Para isso, eles precisam se submeter a cursos de complementação pedagógica. Adiante nessa exposição, falaremos especificamente sobre a Licenciatura em Letras.



propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001, p. 31)

Com isso, os cursos de Letras passaram a validar outras atividades acadêmicas além das aulas convencionais, ampliando assim a compreensão de currículo, definido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (BRASIL, 2001, p. 29). Embora os currículos mínimos<sup>5</sup> tenham sido extintos com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, apenas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) a implantação de um currículo mais diversificado e abrangente tornou-se possível.

Voltando-nos agora especificamente para os cursos de formação de professores da Educação Básica, isto é, para as Licenciaturas (no nosso caso, Licenciatura em Letras), passamos para a apreciação da Resolução do CNE/CP 2/2002, que institui a carga-horária desses cursos. Fica determinado que as atividades acadêmicas devem ser efetivadas mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas conforme informa o texto da resolução:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, p.1)

Destacam-se, nessa divisão, as 400 horas dedicadas à prática como componente curricular, que deve ser vivenciada ao longo do curso, e não de maneira isolada, e as 200 horas dedicadas a atividades acadêmico-científico-culturais, que valorizam não apenas as disciplinas convencionais. Note-se que essa resolução está alinhada à concepção de currículo apresentada no parecer CNE/CES 492/2001, já mencionado.

Há ainda um terceiro documento que ajuda a compor o perfil das Licenciaturas em Letras no Brasil, a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Tais diretrizes devem ser observadas “na

---

<sup>5</sup> Obrigatórios no Brasil entre 1962 e 1996, os currículos mínimos fixavam conjuntos de matérias específicas para os cursos de graduação. No caso do curso de Letras, dava-se ênfase às disciplinas de língua e literatura em língua materna, mesmo nos cursos com habilitação em língua estrangeira (PAIVA, 2005).

organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 1).

São muitos os aspectos contemplados pela resolução, mas destacamos as competências como núcleo central na orientação dos cursos, a busca pela formação de um profissional autônomo e consciente de seu compromisso com a sociedade e a ênfase dada ao componente prático nos cursos, que deve ser compatível às demandas da educação básica.

As competências devem ser os elementos que norteiam a organização dos cursos de formação, desde a proposta pedagógica, passando pelo currículo até a avaliação. Na elaboração do projeto pedagógico<sup>6</sup> é necessário considerar:

as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; as competências referentes à compreensão do papel social da escola; as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p.3)

Retomando a categorização das competências dos professores de línguas estrangeiras desenvolvida por Almeida Filho (1993, 2004, 2006, 2009, 2011), observamos que todas elas estão implicadas nas competências acima mencionadas. A competência linguístico-comunicativa, sem a qual não é possível dar conta dos conteúdos que devem ser adquiridos e ensinados; a competência implícita, advinda da experiência e que guia as nossas ações; a competência teórica, adquirida através do estudo, do contato com as teorias e pesquisas; a competência aplicada, que permite que o professor articule saberes oriundos de diferentes fontes para os fins educativos, e a competência profissional, que envolve o professor no exercício docente e o prepara para lidar com todos os elementos nele envolvidos.

Estão implícitas nessas competências, que passam a ser ideais a serem buscados nos cursos de formação de professores, o compromisso destes com seu aprimoramento profissional e com a sociedade e contextos nos quais atuarão. Por esse motivo, reforça-se a necessidade de fortalecer os laços entre a comunidade acadêmica e a escola. No artigo sétimo, que fala da organização institucional da formação dos professores a serviço do desenvolvimento de competências, o documento explica que deve-se levar em conta que “as

---

<sup>6</sup> A Resolução CNE/CES 18/2002, estabelece Diretrizes Curriculares especificamente para os cursos de Letras no que concerne a formulação do Projeto Pedagógico.

instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.” (BRASIL, 2002, p. 4).

Diante da explanação dos aspectos mais importantes abordados pela legislação referente às Licenciaturas em Letras do País, podemos sintetizar que o perfil desses cursos volta-se, cada vez mais, para atender às necessidades da comunidade na qual as instituições formadoras estão inseridas. Há um esforço para formar professores conscientes de seu papel social e conhecedores da realidade que enfrentarão em suas carreiras. No entanto, há ainda um longo percurso a ser percorrido para que essas diretrizes tornem-se realidade palpável nos cursos espalhados pelo Brasil (PAIVA, 2005). Há uma série de situações que devem ser questionadas, como é o caso da permanência dos cursos com habilitação dupla, nosso contexto, que acabam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa e diminuindo o espaço das disciplinas de línguas estrangeiras. Outro desafio é encurtar cada vez mais a distância entre teoria e prática até que cheguemos ao ponto que uma não possa ser concebida sem a outra (ALMEIDA FILHO, 1993; FREIRE, 1996). É urgente também renovar as concepções antigas e abraçar novos recursos que temos hoje disponíveis, como as novas tecnologias:

O componente de educação a distância, que muito pode contribuir para a flexibilização do currículo e para a autonomia do aprendiz, é praticamente inexistente. O tradicionalismo e o medo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimento adequados ao novo milênio. (PAIVA, 2005, p. 361)

Finalmente, outro passo importante poderia ser a intensificação do debate dessa legislação no próprio ambiente de formação. A tomada de consciência dos valores que se propõe cultivar e desenvolver, sua discussão e até mesmo contestação, podem sugerir novos caminhos e estratégias que nos conduzam rumo a uma formação mais engajada com as demandas sociais e que, ao mesmo tempo, empodere o professor na construção de sua identidade profissional.

### **1.2.3.2 O currículo nos cursos de formação de professores**

Tradicionalmente, o currículo universitário está assentado nos princípios da racionalidade técnica, como explica Almeida Filho (2008, p. 34):

O conhecimento universitário [...] foi ao longo do séc. XX um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo são os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, definem a sua relevância e estabelecem as metodologias e os ritmos de acção pedagógica e de pesquisa.

Nessa perspectiva, o currículo é um conjunto de conteúdos hierarquicamente organizados e aplicados pelas instituições educacionais. Ele valoriza o planeamento, o controle, os objetivos comportamentais e métodos científicos de avaliação.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no entanto, surgiu uma nova tendência no campo dos estudos curriculares, responsável por uma grande reforma na concepção de currículo<sup>7</sup>. Essa nova visão percebe o currículo não mais como um aglomerado de matérias e conteúdos isolados, atemporais e neutros. O currículo passa a ser compreendido e discutido levando-se em consideração sua forte carga ideológica, as relações de poder que estabelece entre quem os organiza e quem a ele está subordinado e a sua força na esfera cotidiana vivenciada pelos profissionais da área de educação (GIROUX; SIMON, 1995). Trata-se do currículo como forma de Política Cultural:

Entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias. (MOREIRA, 1995, p. 10)

A relação entre o currículo como política cultural e as licenciaturas se dá na medida em que essa perspectiva amplia a compreensão das relações entre estudantes, professores, currículo e sociedade, expandindo também a perspectiva da formação de professores, considerando que a atividade pedagógica é, antes de tudo, política (FREIRE, 2011). No Brasil, os cursos de licenciatura tem feito um grande esforço nos últimos anos no sentido de identificar e de criar meios concretos para superar os principais desafios que eles apresentam com relação à organização curricular (MOREIRA, 1995, PAIVA, 2000), ainda fortemente influenciada pela visão tradicional. No entanto,

reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre

---

<sup>7</sup> A reforma no campo dos estudos sobre o currículo deu origem ao que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, nos Estados Unidos, e de Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra. Nos dois casos procura-se compreender “[...] as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA, 1995, p. 16)

formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco tem contribuído para o enfrentamento dos entraves. (MOREIRA, 1995, p. 8)

As licenciaturas ainda mantêm uma lógica disciplinar fragmentada, oferecendo disciplinas que são trabalhadas isoladamente, seguindo um modelo aplicacionista (TARDIF, 2012). Isto é, os alunos passam alguns anos de sua formação estudando matérias de natureza declarativa e nos últimos anos de sua formação chegam aos estágios, onde aplicam esses conhecimentos, apesar das reformas na legislação e da crescente valorização do componente prático e de atividades complementares, como já vimos. Essa questão relaciona-se com a tão discutida dicotomia entre teoria e prática. Sobre isso, Pimenta (2012, p. 16) argumenta que

pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995) tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

O apelo à articulação entre teoria e prática e, mais ainda, à integração entre universo acadêmico e sociedade justifica-se pela necessidade latente de transformação do cenário educacional, quer seja na escola pública ou privada.

Os atores desses cursos [cursos de formação de professores] tem, predominantemente, utilizado a escola para observações, estágios e pesquisas. Pouco tem sido, porém, devolvido à escola a partir da análise dessas atividades. (MOREIRA, 1995, p. 14, grifo da pesquisadora)

Isso não significa, no entanto, que as licenciaturas devam excluir a lógica disciplinar, mas é preciso criar mecanismos que reposicionem os elementos teóricos e práticos de forma que a articulação entre eles represente uma valorização da lógica profissional, que deve “proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação” (TARDIF, 2012, p. 242).

A distância entre teoria e prática não é o único entrave a ser superado nos currículos dos cursos de formação de professores. Outros desafios envolvem a valorização e promoção da pesquisa em ensino e o comprometimento dos professores formadores e dos alunos em formação em conduzir suas ações como intelectuais questionadores e transformadores (MOREIRA, 1995). No contexto das licenciaturas em Letras, Paiva (2005) aponta falhas curriculares não apenas no que concerne ao núcleo de formação profissional, mas também em relação às disciplinas de língua e literatura em língua inglesa. Para Almeida

Filho (2000), faltam também disciplinas de Linguística Aplicada e de Metodologia do Ensino de Línguas.

Existe uma tendência em responsabilizar os elaboradores dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos universitários pela manutenção desses entraves. A Resolução CNE/CP 1/2002, já mencionada nesse trabalho, informa os encarregados da elaboração desses documentos:

As instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências. (BRASIL, 2002, p. 4)

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, [...] serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002, p. 5)

Isto é, no caso das licenciaturas, os próprios professores são os responsáveis pela formulação dos projetos pedagógicos, bem como dos currículos desses cursos. No entanto, não seria prudente lançar sobre esses profissionais a responsabilidade pela renovação do currículo, uma vez que mudanças dessa ordem implicam ter que lidar com inúmeras tensões e pressões de ordem política, as quais os próprios professores estão submetidos. Além disso, deve-se levar em consideração o fato de que, muitas vezes, os professores elaboradores do currículo não tem formação específica nessa área e não foram adequadamente preparados para lidar com a enorme complexidade que envolve a delineação de um currículo de um curso de formação de professores.

Independentemente dessa questão, faz-se notar a importância que os professores formadores exercem no processo de formação, pela presença diária na vida dos aprendentes. É sobre esses profissionais que trataremos na seção seguinte.

### **1.2.3.3 O papel dos professores formadores em cursos de formação inicial de professores.**

As transformações sociais, pautadas na globalização, neoliberalismo, ascensão do modelo mercantil e no desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação afetam em grande escala a esfera educacional (TARDIF; LESSARD, 2008). Com isso, as formas de ensinar e aprender se modificam e novos desafios são impostos às escolas, representadas por seus gestores, professores, alunos e agentes externos. Para Ens e Donato (2011, p.87) “ser

professor, hoje, envolve uma responsabilidade complexa, que é formar o educando, preparando-o para conviver em uma sociedade em constante transformação, para ser capaz de responder aos desafios da atualidade”. No caso dos professores de línguas estrangeiras, tem sido discutida neste trabalho a relevância de uma formação que integre saberes advindos de diferentes fontes, pois a dimensão do trabalho dos professores de línguas também foi ampliada com as transformações da sociedade, como aponta Freitas (2004, p. 124):

A formação atual prevê um profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações etc., que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma/ usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação.

Com isso, o professor formador tem um desafio duplo. O primeiro consiste em renovar constantemente suas concepções, suas práticas, suas atitudes de forma que estes elementos estejam de acordo com o tipo de profissional que se espera formar. O segundo consiste em, a partir dos próprios valores transformadores que o formador acolhe e vivencia, ser capaz de fazer emergir as possibilidades de construção e produção dos saberes e competências considerados desejáveis aos professores em formação. Sobre isso, Moreira (1995, p. 9) afirma:

Subjacente a toda argumentação está o ponto de vista de que a formação de um determinado professor/a é facilitada quando os/as professores/as que o/a formam norteiam suas práticas pelos mesmos princípios que desejam ver adotados pelo futuro/a professor/a. Em síntese, proponho que os/as que formam professores/as atuem como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação.

Desde o início desta discussão, vimos que se espera dos futuros professores que desenvolvam uma série de saberes e competências e que encontrem em sua formação inicial uma referência para que possam prosseguir em suas carreiras desempenhando suas atividades de acordo com o paradigma crítico-reflexivo. Segundo Barcelos (2004, p. 13)

O processo reflexivo relacionado às questões da linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início. É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador – professor de língua(s). Essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino.

A partir dessa afirmação fica claro o papel e responsabilidade que o corpo docente de um curso de formação tem sobre o desenvolvimento dos professores pré-serviço. No

entanto, não raro, esse papel é delegado unicamente aos professores da prática de ensino, que acabam tendo que lidar em pouco tempo com um processo que se constrói, além de outros fatores, ao longo do tempo.

Finalizando a discussão sobre os professores formadores, é importante pontuar que as suas ações agregam crenças, valores e ideologias que serão, em maior ou menor escala, assimilados e reproduzidos nas práticas docentes dos futuros professores, pois

Toda formação de professores é uma forma de ideologia. Cada programa está relacionado à ideologia educacional de um determinado professor formador ou de uma instituição de formação, mesmo que essa relação não se dê de forma explícita.<sup>8</sup> (SPODEK, 1974, p. 8-9 apud ZEICHNER, 1983, p.3)

Dessa forma, cabe aos professores formadores ter consciência de seu papel e da influência que tem no processo de formação de futuros professores. Cabe questionarem-se se suas atitudes refletem o que eles informam, se o que eles informam é fruto de um comportamento amparado na reflexão crítica de sua própria existência como educadores e se esse comportamento contribui para a formação de professores que sejam capazes de acompanhar as demandas da profissão docente de maneira consciente.

A seguir, passaremos à discussão do último elemento envolvido no processo de formação de professores, os alunos em formação, destacando a influência de suas crenças em sua formação.

#### **1.2.3.4 Professores em formação e suas crenças**

Dos elementos envolvidos no processo de formação de professores, destacamos, por fim, aqueles que são as peças centrais: os alunos em formação. Para Freire (1996, p.12) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.”. Essa afirmação expressa claramente a atitude de colaboração com a qual formadores e alunos em formação devem caminhar e as ricas possibilidades de troca que ambos podem promover.

Ao passo que os formadores tem diversas atribuições no sentido de proporcionar as oportunidades de construção do saber, como já foi pontuado na seção anterior, os alunos

---

<sup>8</sup> Tradução da pesquisadora. Todas as traduções são de responsabilidade da pesquisadora. No original: All teacher education is a form of ideology. Each program is related to the educational ideology held by a particular teacher educator or teacher education institution, even though the relationship may not be explicit. (SPODEK, 1974, p. 8-9 apud ZEICHNER, 1983, p.3)



em formação tem também inúmeras contribuições a dar nesse processo, pois, como afirma Vieira-Abrahão (2004, 132)

O professor [em formação] não é mais visto como uma ‘tabula rasa’ que pode ser simplesmente ‘treinado’ para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formar professores. (grifo da pesquisadora)

Como tem sido discutido ao longo desse trabalho, acreditamos que os alunos chegam à universidade levando consigo uma imensa bagagem de vivências e experiências que resultam em crenças sobre a natureza da linguagem, sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, sobre os papéis de professores e alunos no contexto escolar, enfim, crenças sobre todas as operações que se processam em termos de educação. Essas crenças tem origem nas primeiras experiências escolares dos futuros professores, nos modelos de professores que tiveram na vida escolar, em suas relações familiares e até mesmo em suas experiências como professores. Comentando sobre essa bagagem de experiências, Yero (2002, p. 102) afirma:

As primeiras experiências na vida de uma pessoa tem uma enorme influência no desenvolvimento de suas crenças. É nesse tempo que elas estão construindo seus esquemas mentais do mundo. Uma vez que uma característica é incorporada ao esquema, é difícil admitir que ela não existe ou movê-la para outro estado.<sup>9</sup>

Está claro para nós que a história de vida dos futuros professores determina, até certo ponto, as crenças que eles constroem acerca da operação global do ensino de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1993)<sup>10</sup>. Embora esta não seja uma investigação sobre crenças, consideramos relevante apresentar sob que perspectiva as compreendemos nesse trabalho, ratificando o que temos dito até aqui. Segundo Barcelos (2001, p. 73) crenças são

[...] opiniões e ideias que alunos (e professores) tem a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas. [...] As crenças são pessoais, contextuais, episódicas e tem origem nas nossas experiências, na cultura e no

<sup>9</sup> Experience early in a person's life has a tremendous influence on the development of that person's beliefs. It is at that time people are building their mental maps of the world. Once a feature is in place on that map, it's difficult to admit it doesn't exist or to move it to another state (of affairs) (YERO, 2002, p. 102)

<sup>10</sup> Almeida Filho refere-se pela primeira vez à operação global do ensino de uma língua estrangeira em sua obra *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (1993) e afirma que ela “[...] compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.” (p. 13). Para o autor essas são as quatro dimensões básicas do trabalho de um professor. Para realizá-las os professores utilizam-se de sua abordagem de ensinar, que, por sua vez, é definida pelo “[...] conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (1993, p. 13). Essas disposições compreendem crenças, intuições, conhecimentos implícitos, etc.

folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.

Isso tem a implicação de que o conhecimento teórico-prático com que os futuros professores entram em contato nos cursos de formação é percebido e interpretado de uma maneira particular, cabendo ao professor formador a tarefa de “[...] auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los à luz de novas informações.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132).

Além de opiniões e ideias, as crenças também orientam nossas ações (PAJARES, 1992; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2001). Para Almeida Filho (1993, p. 18)

uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Ela é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo.

Assim, a forma como os professores ensinam tem uma relação direta com o que eles pensam sobre os processos de ensino/ aprendizagem e, em situações de conflito, nas quais os professores precisam tomar decisões rápidas, é comum que eles ajam de acordo com suas primeiras referências, com suas crenças iniciais, mesmo que estas já tenham sido discutidas e avaliadas (ALMEIDA FILHO, 2006). De acordo com Yero (2002, p. 105), “um dos fatores que torna as crenças dos professores tão resistentes às mudanças são os vários anos que esses professores passaram como alunos em salas de aula tradicionais”<sup>11</sup>. Mesmo assim, pela própria definição, depreendemos que as crenças tem um caráter de instabilidade, que possibilita que sejam contestadas e até mesmo modificadas. Para isso, deve-se primeiramente reconhecer a importância que elas tem no processo de formação de professores.

Neste último tópico, discutimos a influência que as crenças dos alunos tem em seu processo de formação. Reconhecemos também a importância de que na formação inicial desenvolvam-se oportunidades de explicitação dessas crenças para que, a partir daí, o aluno em formação possa desenvolver-se de forma crítica e reflexiva.

---

<sup>11</sup> One of the factors that make teacher beliefs so resistant to change is the many years teachers spent as students in traditional classrooms. Yero (2002, p. 105).

Com isso, concluímos a primeira parte deste capítulo, que evidenciou as questões relacionadas à formação inicial de professores de línguas estrangeiras (inglês), dando ênfase aos saberes dos professores, às competências de professores de línguas estrangeiras e aos elementos envolvidos no processo de formação inicial, a saber, a legislação sobre as licenciaturas em Letras, o currículo desses cursos, os professores formadores e os alunos em formação. Os conhecimentos aqui apresentados e discutidos servirão de base para análise dos dados deste trabalho.

Na próxima seção trataremos de questões sobre a leitura em língua estrangeira, de uma forma geral, e sobre a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural, de maneira mais específica.

## **1.2. ASPECTOS DA LEITURA E LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.

(FREIRE, 1996, p. 15)

### **1.2.1 Três concepções de leitura: Linguística, Psicolinguística e Sociocultural**

Nessa seção faremos uma exposição das concepções de leitura mais representativas, que nos ajudarão a compreender os dados desta pesquisa a partir das categorias que serão apresentadas. Em um tópico posterior, relacionaremos essas concepções com aspectos importantes da leitura crítica em língua estrangeira.

De acordo com Samuels e Kamil (1988), embora as primeiras pesquisas sobre leitura datem do final do século XIX, apenas em meados do século passado surgiram os primeiros estudos que tentaram descrever o processo de leitura em sua totalidade, isto é, do momento em que o olho do leitor encontra a página até o momento da compreensão. Esses estudos apresentaram modelos de leitura explicitando os processos mentais que ocorrem durante essa atividade. Conforme explica Silveira (2005), antes disso, o que havia eram descrições baseadas na Psicologia Behaviorista, nas quais a leitura era entendida em termos de estímulos e respostas, sendo as palavras impressas os estímulos e o reconhecimento de palavras as respostas.

A partir de meados dos anos 60, sob a influência da Psicologia Cognitiva e posterior consolidação da Psicolinguística, surgiram estudos contemplando o processo leitor pelo viés do processamento mental de informação. Para compreender as concepções de leitura que apresentaremos, é fundamental conhecer os tipos de processamento aos quais eles se referem. O primeiro, conhecido como processamento ascendente (*bottom up*) ou processamento de nível inferior ou baixo, é uma atividade mental na qual o leitor parte de pistas visuais do texto, como a informação gráfica das palavras, para, a partir daí, organizar essa informação sintaticamente e em seguida acessar o significado e a compreensão. Esse tipo de processamento é ativado pelos dados (*data-driven*) e flui do texto para o leitor.

Por outro lado, no processamento descendente (*top-down*) ou de nível superior o significado é ativado a partir de conceitos (*concept-driven*), que segundo Leffa (1999, p. 23) “[...] estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos [...]”. Ao contrário do processamento ascendente, o processamento de informação descendente flui do leitor para o texto.

Posteriormente, percebeu-se que a compreensão leitora não depende exclusivamente de um ou de outro tipo de processamento, mas que ela se constrói em uma inter-relação no processo de acesso ao sentido, conforme explica Kleiman (1996, p. 31):

Essa interação se refere especificamente ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizado pelo leitor na leitura.

Nos modelos interacionais ou interativos, é importante mencionar a influência da teoria dos esquemas, segundo a qual o texto em si não é portador de significado, apenas de indícios e direções para que o leitor possa recuperar e construir seu sentido através dos esquemas mentais armazenados em sua memória (CARRELL; EISTERHOLD, 1988). Os esquemas, por sua vez, fazem parte do conhecimento prévio dos leitores e podem ser entendidos como estruturas abstratas que reúnem traços característicos sobre um determinado tópico/ evento/ situação.

Tendo esclarecido os tipos básicos de processamento de informação, passaremos agora à discussão das concepções de leitura, de acordo com a organização proposta por Cassany (2006). De uma maneira geral, essas concepções podem ser reunidas em três grupos:

Concepção Linguística, Concepção Psicolinguística e Concepção Sociocultural, sintetizadas como leitura das linhas, leitura entre as linhas e por trás das linhas, respectivamente (GRAY, 1960 apud ALDERSON, 2005; CASSANY, 2006).

Na **Concepção Linguística**, ler consiste em reconhecer as unidades léxicas de um idioma e saber as suas regras de combinação. Leffa (1999, p. 19) explica que nessa perspectiva

a capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo.

Nesta concepção assume-se que o leitor atua como um decodificador que trabalha com todas as informações visuais do texto. Outro pressuposto básico apoiado por essa perspectiva é a universalidade da leitura. Ou seja, ela é considerada igual para todos, em qualquer lugar ou circunstância. A esse respeito, Cassany (2006, p. 25) explica que de acordo com essa forma de entender a leitura, “[...] o significado é único, estável, objetivo, independente dos leitores e das condições da leitura”<sup>12</sup> porque acredita-se de que ele está no texto. Portanto, o domínio do código seria o pré-requisito para acessá-lo (CASSANY, CASTELLÀ, 2010). Como podemos observar, a Concepção Linguística reduz a leitura a uma atividade simplista com pouca ou nenhuma participação do leitor na construção do sentido.

As implicações dessa concepção foram assimiladas não apenas no contexto do ensino de leitura em língua materna, mas também no contexto de línguas estrangeiras. Segundo Carrell (1988), antes dos anos 70 a leitura em língua estrangeira era vista como uma habilidade secundária em relação às habilidades orais. Ainda segundo a autora, o método audiolingual, predominante no período, preconizava a fala sobre a escrita e a audição sobre a leitura. Diante dessa forte influência, esta atividade era entendida sob a ótica estruturalista como um processo de decodificação baseado na relação fonema-grafema. O foco instrucional recaía em atividades de decodificação e no processamento ascendente de leitura. Essa realidade começa a se modificar com o desenvolvimento da Psicolinguística, que teve um grande impacto na forma como a leitura em segunda língua e em língua estrangeira eram vistas.

---

<sup>12</sup>[...] el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. (CASSANY, 2006, p.25)

Enquanto na Concepção Linguística assume-se que a leitura consiste em conhecer as unidades de uma língua e suas regras de combinação, na **Concepção Psicolinguística**, amplia-se esse conceito e um novo papel é atribuído ao leitor. Nessa perspectiva, ler é mais do que uma atividade linguística passiva:

[ler] Também requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas envolvidas no ato de compreender: ativar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las ou reformulá-las, etc. O significado é como um edifício a ser construído; o texto e o conhecimento prévio são os tijolos e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria. (CASSANY, 2006, p. 32)<sup>13</sup>

Com isso, percebemos que a leitura nessa perspectiva baseia-se em processos cognitivos de compreensão que ocorrem na mente do leitor. Nesse sentido, a compreensão é um processo interno, mental e individual, pois se elabora a partir do conhecimento prévio do leitor e esse conhecimento varia à medida que suas experiências e conhecimentos de mundo se acumulam e se modificam.

Um dos estudiosos que mais influenciou o desenvolvimento dessa concepção foi Goodman. Ele também foi um dos primeiros a reconhecer a importância do leitor na construção do significado do texto. Para ele, a leitura poderia ser definida como um “jogo psicolinguístico de adivinhações”<sup>14</sup> (GOODMAN, 1971 apud CARRELL, 1988, p. 2) a partir da interação entre linguagem e pensamento. Nesse jogo, o leitor atua como um participante ativo cuja função primordial consiste em antecipar-se ao texto para (re)construir o sentido da mensagem, construída, por sua vez, por um escritor.

Segundo Samuels e Kamil (1988) uma das características do modelo de Goodman é a confiança no significado em detrimento do estímulo grafo-fônico. Desse ponto de vista surge a principal crítica ao seu trabalho. Segundo Silveira (2005, p. 29),

A inconsistência verificada no modelo de Goodman é sua ênfase exagerada nos processos descendentes e, por conseguinte, na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca o significado sem intermediação de processos inferiores, embora ele reconheça que quando o texto é de difícil compreensão o leitor geralmente usa mais cautela, perdendo um pouco a eficiência.

<sup>13</sup> También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. (CASSANY, 2006, p; 32)

<sup>14</sup> [...] a psicolinguistic guessing game (GOODMAN, 1971 apud CARRELL, 1990, p. 2)

Ainda sobre o modelo de Goodman (1971 apud CARRELL, 1988), permanece o pressuposto da universalidade da leitura, no sentido de considerar que todos os leitores realizam os mesmos procedimentos e utilizam as mesmas estratégias, da mesma forma, para aceder ao significado<sup>15</sup>. Esse pressuposto, embora tenha influenciado fortemente os estudos acerca da leitura em língua estrangeira por muitos anos, não representa a Concepção Psicolinguística de leitura como um todo, pois a ênfase dada ao leitor nessa perspectiva faz com que a leitura seja vista como um ato pessoal.

Em suma, verificamos que na Concepção Psicolinguística o leitor participa ativamente do processo de construção de sentido. Dessa forma, o significado do texto deixa de ser único, objetivo e estável e passa a ser pessoal, construído de acordo com as vivências do leitor. Assim,

Leitores diferentes entendem um texto de maneira diversa – ou parcialmente diversa – porque acionam conhecimentos prévios variados, posto que sua experiência de mundo e os conhecimentos acumulados em sua memória também variam. Uma mesma pessoa pode obter significados diferentes de um mesmo texto, se o lê em circunstâncias diferentes, nas quais ocorra uma mudança em seu conhecimento prévio. (CASSANY, 2006, p. 32)<sup>16</sup>

Por fim, apresentamos a terceira concepção de leitura, a **Concepção Sociocultural**. Esta concepção não surgiu para questionar a importância do código na construção do discurso ou para minimizar o papel do leitor e dos processos cognitivos envolvidos na leitura. Ela contempla outros elementos essenciais para o trabalho de compreensão que ficaram à margem nas perspectivas já explanadas.

Para Cassany (2006), teórico bastante representativo nos estudos da Concepção Sociocultural de leitura, há que se considerar três pontos fundamentais para compreender essa perspectiva. Em primeiro lugar, “tanto o significado das palavras como o conhecimento prévio que o leitor aciona na leitura tem origem social.”<sup>17</sup> (CASSANY, 2006, p. 33). Como seres sociais, nascemos, aprendemos a nos comunicar verbalmente, a ler, enfim, nos desenvolvemos a partir das interações que estabelecemos na comunidade em que vivemos.

---

<sup>15</sup> O pressuposto da universalidade do processo de leitura teve um forte impacto, embora não intencional, sobre os estudos acerca da leitura em língua estrangeira. Assumindo que os procedimentos realizados na leitura eram comuns a todos, deduziu-se que a aquisição dessa habilidade em outro idioma, dar-se-ia por um mecanismo de transferência. Essa questão será vista com mais detalhes no tópico 2.1.3.

<sup>16</sup> Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa - o parcialmente diversa - porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo. (CASSANY, 2006, p. 32)

<sup>17</sup> Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social (CASSANY, 2006, p. 33)

Portanto, o significado que conhecemos de uma determinada palavra pertence ao significado comum que o grupo a que participamos convencionou para ela. Em outro lugar ou em outra comunidade discursiva, essa mesma palavra pode assumir uma conotação diferente. De semelhante forma, nosso conhecimento prévio desenvolve-se nas interações sociais às quais somos expostos.

O segundo ponto de destaque nessa concepção diz respeito ao discurso. Nas concepções mais tradicionais de leitura, assumia-se que o texto era uma representação objetiva da realidade. Ler, portanto, consistia em recuperar a realidade retratada por um discurso supostamente neutro. É fato que sempre existiram textos fundamentalmente ideológicos, como é o caso dos textos publicitários. No entanto, na Concepção Sociocultural, “não existe nenhum discurso neutro. Todos estão situados e, de uma forma ou de outra, revelam sua ideologia. Não existem dados absolutamente objetivos, desvinculados das pessoas e das comunidades.”<sup>18</sup> (CASSANY, 2006, p. 94). Ler nessa perspectiva requer compreender a visão de mundo e ideologia transmitidas através do discurso e, portanto, subjacente aos textos, para relacioná-las com nossas realidades pessoais e refletirmos sobre os efeitos que podem gerar no nosso entorno social.

Seguindo essa proposta, chegamos então ao terceiro e último ponto enfatizado na Concepção Sociocultural, que diz respeito à conexão entre discurso, autor, leitor e o meio social. As práticas de leitura e escrita não ocorrem em isolamento, ao contrário, são práticas que se desenvolvem em âmbitos e comunidades particulares (CASSANY, 2006). Com isso, sabemos que para nos comunicar com eficiência, é preciso conhecer as especificidades de cada contexto, pois “cada comunidade, cada âmbito e cada instituição usa o discurso de modo particular, segundo sua identidade e sua história [...]” (CASSANY, 2006, p. 34). Essa noção remete ao conceito de leitura como prática social e à abordagem social de gênero, através da qual entendemos que

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23)

---

<sup>18</sup> No existe ningún discurso neutro. Todos están situados y, de un modo o otro, muestran su ideología. No existen datos absolutamente objetivos, desvinculados de las personas y de las comunidades. (CASSANY, 2006, p. 94)



Ler, portanto, também consiste em conhecer como os gêneros são construídos em cada comunidade, como o autor e o leitor os utiliza, as suas funções, etc.

De uma maneira geral, podemos resumir que a leitura na Concepção Sociocultural está além de uma atividade linguística ou do desenrolar de processos cognitivos. Segundo esta orientação, os conhecimentos socioculturais particulares de cada discurso e de cada comunidade adquirem uma importância determinante. Disto, depreende-se que a decodificação e/ou a utilização de estratégias de leitura não são suficientes para garantir a compreensão do texto. Faz-se necessário também, como já foi dito, concebê-lo em uma perspectiva situada.

Neste trabalho, assumimos como referencial para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira a Concepção Sociocultural, por entendermos que ela possibilita o acesso aos níveis mais profundos de compreensão leitora e que, portanto, corresponde às demandas da atualidade. Além disso, a Concepção Sociocultural aborda a compreensão das particularidades de cada lugar, de suas características culturais e de como elas se relacionam com o mundo, uma compreensão que é essencial no contexto de língua estrangeira. A caracterização das demais concepções, no entanto, é um ponto chave nesse estudo, pois como já informamos, seu valor não desaparece diante dessa perspectiva e, ainda, porque nos interessa conhecer o ponto de vista dos alunos participantes da pesquisa sobre esse tema em geral.

Com base no que apresentamos nessa seção, desenvolvemos afirmações sobre as concepções de leitura, que constam em uma seção do instrumento de coleta de dados<sup>19</sup>. Essas afirmações serviram como categorias para a análise dos dados coletados, com o objetivo de conhecermos as concepções de leitura dos alunos em formação do Curso de Letras Português/Inglês da UFC. Para isso, elas foram agrupadas de acordo com a concepção de leitura que representam predominantemente.

---

<sup>19</sup> Apêndice B, p. 147, questões 07-26.

CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA	CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA	CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL
A língua escrita é uma mera transcrição da fala.	Quanto mais esquemas conceptuais e conhecimento de mundo o leitor for capaz de ativar no momento da leitura, mais fácil e fluente a leitura será.	A leitura se constrói durante o desenrolar de um evento social em que o texto escrito está sendo usado, e em função de como está sendo usado.
O processo de leitura consiste na identificação visual de palavras e no seu agrupamento com a finalidade de atribuir sentido a um texto.	Se o aprendiz de uma língua estrangeira já sabe ler em sua língua materna, a leitura na língua-alvo se dará por transferência desta habilidade.	Textos são representações sociais, portanto, possuem uma forte carga de ideologia e de relações de poder que determinam o discurso.
Todas as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até que as palavras sejam identificadas e significadas.	Processamentos “bottom-up” e “top-down” deveriam ocorrer em todos os níveis de leitura de forma simultânea.	Considerando que “o signo lingüístico não pode ser separado de sua situação social” (BAKHTIN; VOLOCHNOV, 1997, p. 92), podemos afirmar que o texto é uma construção social.
A leitura é um processo linear.	Os processos mais altos de leitura (conhecimento sintático e semântico) têm influência sobre os processos mais baixos (conhecimento lexical e ortográfico) na tarefa da compreensão.	O conhecimento de uma língua estrangeira (LE) não basta para que o leitor se aproprie de todas as formas leitoras de todas as comunidades que compartilham um mesmo idioma.
Apenas três tipos de informações são utilizados no processo de leitura: informação grafo-fônica, informação sintática e informação semântica.	A leitura eficaz depende do processamento descendente ( <i>top-down</i> )	Textos são formas de discurso ideologicamente determinados pela estrutura social na qual são criados.
O leitor é um decodificador que trabalha com todas as informações visuais para, em seguida, compreender o que está lendo.	O processo de compreensão de um texto é solitário, personalista.	
Um texto contém seu sentido inerente e intrínseco realizado por suas propriedades formais.	Os processamentos “bottom-up” e “top-down” são utilizados tanto por leitores imaturos quanto por leitores maduros, de acordo com as circunstâncias da leitura.	
A leitura é um processo universal, isto é, é a mesma para todas as pessoas, comunidades, línguas, situações e momentos.		

**Quadro 3:** Concepções de leitura com base em Carrel; Devine; Eskey (1988); Cassany (2006); Cassany e Castellà (2010) e Silveira (2005).

À medida que a Concepção Sociocultural introduz ideias mais complexas na atividade de leitura, e que a própria dimensão do ato de ler se amplia diante do objeto texto, somos remetidos a conceitos como *letramento*, *leitura crítica* e *letramento crítico*. Compreender as significações desses termos nos auxilia a perceber como a leitura na perspectiva sociocultural se constitui, como se desenvolve e suas implicações em nível instrucional. Por isso, abordaremos na seção seguinte uma discussão que envolve essas expressões, também na tentativa de esclarecer o sentido que a *leitura crítica* assume nessa pesquisa.

### **1.2.2 *Letramento, letramento crítico e leitura crítica. Afinal, o que significa ler criticamente?***

O termo *letramento* foi recentemente incorporado à língua portuguesa, tendo sido utilizado pela primeira vez na área de educação e linguística em meados da década de oitenta por Kato (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1999). A partir de então sua utilização passou a ser mais frequente, de forma que hoje é um termo amplamente difundido e conhecido por especialistas de diversas áreas, como Educação, Ciências Linguísticas, Antropologia, Psicologia e outras.

O *letramento* difere substancialmente do campo semântico *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado*, *analfabeto*, bastante conhecido e utilizado. É diferente, pois esses termos tem a conotação de aquisição (ou ausência, no caso de analfabeto) de códigos escritos e numéricos. Dizemos que alguém é alfabetizado quando sabe ler e escrever, fazendo noção ao domínio de uma habilidade ou condição individual, como se a leitura e a escrita ocorressem em isolamento, dissociadas de ambientes e esferas reais nas quais diversas interações ocorrem e se inserem em contextos sociais. A alfabetização é, portanto, o modelo de *letramento* prevalente na escola (SOARES, 1999), o que dá acesso ao código, mas que não garante a inserção do sujeito em uma sociedade que exige cada vez mais a vivência de práticas sociais que utilizam a escrita e variados sistemas semióticos como tecnologia para atingir objetivos específicos. A esse tipo de letramento chama-se alfabetização *funcional* (CASSANY, 2006).

Para os fins desta pesquisa, compreendemos letramento segundo Soares (1999, p. 17) como

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Com o passar do tempo novos conceitos e termos surgiram a partir de *letramento*, gerando um complexo campo semântico em torno do seu significado, dentre os quais podemos citar *práticas de letramento*, *eventos de letramento*, *multiletramentos* e *múltiplos letramentos*. No entanto, a rápida evolução do termo *letramento* não implica que seu significado tenha limites claros e bem definidos entre os estudiosos. Ao contrário, “pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito” (KLEIMAN, 2008, p.17).

Como evolução do termo, temos o *letramento crítico*, que também tem sido amplamente utilizado na área de educação e linguística. Para compreendermos o que vem a ser *letramento crítico*, no entanto, é preciso depreendermos também o sentido de *leitura crítica*, pois embora alguns autores utilizem as expressões de forma indistinta, outros consideram que suas raízes filosóficas tem origens tão diferenciadas, que seus pontos conflitantes excedem uma questão de nomenclatura, como é o caso de Ceveti, Pardales e Damico (2001).

Segundo esses autores, a *leitura crítica (critical reading)* tem origem na tradição liberal-humanista, baseada em um princípio empírico e racionalista:

Enquanto as visões liberais-humanistas de leitura consistem na compreensão de que os indivíduos podem codificar os seus pensamentos e intenções em textos que podem ser entendidos pelos leitores e que refletem a realidade diretamente cognoscível, eles também afirmam que, como pensadores racionais, podemos fazer inferências e julgamentos sobre os significados. (CEVETI; PARDALES; DAMICO, 2001, p, 2)<sup>20</sup>

Com isso, há uma separação entre os fatos e entre os julgamentos e inferências que um leitor pode fazer. Há também uma distinção entre verdade e retórica. Isto é, segundo essa lógica, existe uma linguagem utilizada para retratar o mundo com objetividade, como a linguagem científica, e uma linguagem persuasiva e tendenciosa, como a das propagandas e jornais, que o leitor crítico é incentivado a reconhecer e ser capaz de diferenciar. Indo um

---

<sup>20</sup>While liberal-humanist views of reading rest on the understanding that individuals can encode their thoughts and intentions in texts which can be understood by readers and which reflect a directly knowable reality, they also hold that, as rational thinkers, we can make inferences and judgments about those meanings. (CEVETI; PARDALES; DAMICO, 2001, p, 2)

pouco mais além, o leitor é incentivado também a encontrar sentidos implícitos no texto de acordo com a intenção autoral. Nesse sentido, a *leitura crítica* na tradição liberal-humanista “[...] enfatiza abordagens que encorajam o questionamento e análise de textos que se aproximam da crítica social”<sup>21</sup> (CEVETI; PARDALES; DAMICO. 2001, p. 3).

Em suma, o objetivo instrucional da *leitura crítica* na tradição liberal-humanista consiste no desenvolvimento de níveis profundos de habilidades de compreensão e interpretação através das quais se procura conhecer a intenção do autor (explícita ou implícita no texto) pela apreensão da realidade observável que, por sua vez, é retratada através da linguagem e apreendida pelo pensamento racionalista (fatos x inferências e julgamentos).

Por outro lado, o *letramento crítico* aborda a significação textual como um processo de construção, e não de extração e/ ou descrição da intenção do autor. “O letramento crítico envolve uma compreensão da forma como a ideologia e práticas textuais moldam a representação de realidades nos textos” (CEVETI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 4). Ou seja, nessa perspectiva os textos não são representações da realidade. Eles são ideológica e socialmente moldados para dar forma e retratar *realidades*, no plural. Isso aponta para a dimensão social dos textos, como ratificam Cassany e Castellà (2010, p. 362), para quem o *letramento crítico*

[...] baseia-se na formação social do significado do texto. O significado é construído em contextos sociais, políticos, culturais, que geram por parte dos receptores interpretações determinadas histórica e localmente. [...] Compreender implica, em uma perspectiva social, posicionar-se.<sup>22</sup>

Dentro de uma abordagem sociopolítica, fortemente influenciada pela pedagogia freireana, o *letramento crítico* tem como uma de suas preocupações centrais a igualdade, a luta por justiça social e a liberdade.

Finalizando essa discussão, apresentamos no quadro a seguir as principais diferenças entre a *leitura crítica* na perspectiva da tradição liberal-humanista e o *letramento crítico*, da forma como são abordados por Ceveti, Pardales e Damico (2001):

<sup>21</sup> [...]emphasize approaches that encourage skepticism and analysis of text verging on social critique. (CEVETI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 3)

<sup>22</sup>La perspectiva crítica se basa en la conformación social del sentido del texto. El significado se construye en contextos sociales, políticos, culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente. [...] Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362).

ÁREA	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
<b>CONHECIMENTO</b>	O Conhecimento é apreendido por meio de experiência sensorial no mundo ou pelo raciocínio; Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	O conhecimento não é natural ou neutro. Ele baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico.
<b>REALIDADE</b>	A realidade é diretamente verificável e pode, portanto, servir como referente para interpretação.	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade. Ela não pode ser “capturada” pela linguagem. A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto situado.
<b>AUTORIA</b>	Detectar as intenções do autor é a base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
<b>OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS</b>	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

**Quadro 4:** Diferenças entre a Leitura Crítica e o Letramento Crítico – Extraído de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, si.readingonline, 2001. (Tradução da pesquisadora)

Como podemos observar, a *leitura crítica* e o *letramento crítico* apresentam pontos em comum. Ambos estimulam a agentividade do leitor, enfatizam a importância da crítica textual e reforçam um alto nível de habilidades analíticas e avaliativas em relação ao texto. No entanto, são apontadas diferenças entre as duas perspectivas, sobretudo em relação à contestação e questionamentos de ordem social.

Independente dessas diferenças, a adoção do termo *leitura crítica* nesse trabalho não deve ser entendida como um posicionamento a favor da tradição liberal-humanista e contra o *letramento crítico*, pois compreendemos que ambas as visões contribuem com a perspectiva de leitura que assumimos neste trabalho: a sociocultural. A discussão realizada, que traz à luz diferentes formas de perceber a leitura crítica, enriquece o nosso aprofundamento sobre o tema ao mesmo tempo em que nos ajuda a compreender a complexidade de elementos com as quais o leitor precisa lidar para compreender a dimensão social da leitura e como os significados são construídos sócio-histórico e culturalmente. Chegar a esse nível, certamente, ocorre de forma processual, portanto, há estágios na leitura em que perceber a intenção do autor colocada no texto representará uma atividade crítica, pois

exigirá do aluno deparar-se com a sua função enquanto leitor, com a função do autor e com a noção de intencionalidade. Em outro estágio, pode-se acrescentar ao aluno a noção de ideologia presente nos textos até que o caráter social da leitura seja plenamente compreendido pelo leitor.

Ponderando essas questões fundamentais, ler criticamente neste trabalho significa perceber que “o significado se constrói em contextos sociais, políticos e culturais, que provocam nos receptores interpretações determinadas historicamente e localmente. O leitor deve saber situar-se em relação a eles para saber entender o texto de maneira completa” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362)<sup>23</sup>.

Toda a problemática discutida nesta seção levou em conta aspectos da leitura crítica sem estabelecer distinções entre leitura em língua materna e em língua estrangeira. No contexto de nossa pesquisa, no entanto, trabalhamos com a leitura crítica em língua estrangeira, que tem desdobramentos particulares a serem considerados. Esse será o assunto a ser tratado a seguir.

### **1.2.3 Caracterização da Leitura Crítica (LC) em Língua Estrangeira (LE)**

A reflexão acerca da LC em LE requer algumas considerações a respeito da relação entre leitura em LE e leitura em língua materna (doravante LM). Embora não seja nosso objetivo discutir extensivamente essa relação, realizamos uma breve discussão acerca do assunto para, em seguida, traçarmos as características principais da Leitura Crítica em Língua Estrangeira.

O questionamento mais frequente quando tratamos de leitura em LE gira em torno da influência que a LM exerce sobre essa atividade. A habilidade leitora em LE é aprendida por transferência? Um bom leitor em LM é um bom leitor em LE? Durante algum tempo, alguns estudiosos assumiram que as dificuldades de leitura em LE relacionavam-se a falhas no desenvolvimento desta habilidade em LM (ALDERSON, 1984 apud GARCÍA, 2009, p. 15). No entanto, pesquisas mais recentes tem demonstrado que a habilidade leitora em LM não se transfere de forma automática no contexto de LE. Alderson (2005, p.23) afirma que “[...] é provável que exista um limiar de linguagem além do qual os leitores de uma segunda

---

<sup>23</sup> El significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente. El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entender el texto de manera completa (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362)

língua devem progredir antes que suas habilidades de leitura em sua primeira língua possam ser transferidas para a leitura em segunda língua. [...] <sup>24</sup>

Isto é, o sucesso da leitura em LE está associado muito mais ao conhecimento linguístico do segundo idioma do que à capacidade de transferir as habilidades leitoras do primeiro para o segundo idioma. Com isso, concluímos que nem sempre um bom leitor em LM é um bom leitor em LE, pois para que a transferência de procedimentos que compensem as dificuldades de leitura em LE entrem em ação é preciso ter um conhecimento linguístico mínimo em LE, como um vocabulário satisfatório para o texto requerido e conhecimento das regras de organização sintática do idioma. Sem esses elementos mínimos, tem-se considerado que a habilidade leitora em LM exerce pouca ou nenhuma influência na leitura em LE (ALDERSON, 2005). Este mesmo autor relata estudos que enfatizam a importância da competência lexical na leitura em LE. Outros estudos demonstram relações entre o conhecimento sintático da língua e bons níveis de compreensão leitora e há ainda, aqueles que consideram a interação entre esses dois aspectos fundamental para o desenvolvimento da leitura em LE. No entanto, para Alderson (2005, p. 39) “a conclusão clara de tais estudos é que o conhecimento da segunda língua é mais importante do que as habilidades de leitura na primeira língua [...]”.

Um fator importante para a leitura em LE, que parece ser consenso entre os estudiosos dessa área, é o conhecimento prévio (ALDERSON, 2005; KODA, 2005). Pesquisas revelam que os alunos demonstram mais facilidade para compreender textos sobre temas que lhes são familiares (GARCÍA, 2009). Por outro lado, a confiança demasiada em conhecimentos socioculturais relacionados à LM pode dificultar a compreensão de textos em LE (KODA, 2005).

Além dos fatores discutidos até agora, as habilidades para processar informação (processos cognitivos/ metacognitivos) também exercem influência na leitura em LE. Nesse sentido, existem extensas listas, taxonomias e hierarquias de habilidades associadas à leitura em LE, que tem sido testadas em pesquisas cujos objetivos são estabelecer as habilidades essenciais à compreensão leitora de forma que se chegue a uma ideia mais ou menos clara sobre o que faz de alguém um “bom” ou um “mau” leitor. Algumas das habilidades testadas incluem recordar o sentido das palavras; realizar inferências do sentido de uma palavra de acordo com o contexto; compreender enunciados explícitos; distinguir a ideia principal de

---

<sup>24</sup>[...]There is likely to be a language threshold beyond which second-language readers have to progress before their first-language reading abilities can transfer to the second-language situation. (ALDERSON, 2005, p. 23)



detalhes do texto; reconhecer indicadores de discurso e muitas outras. No entanto, uma forte crítica feita a esses estudos reside no fato da impossibilidade de testar tais habilidades de forma isolada. Além disso, há muitos outros fatores envolvidos na leitura, como a motivação e o objetivo da leitura, por exemplo, que podem influenciar e promover variação na medição dessas habilidades. Portanto, definir as habilidades necessárias à leitura é um tema ainda controverso:

E o próprio ato de analisar 'habilidades' pode mascarar o mundo real, onde as 'habilidades', mesmo que elas existam, podem operar de forma dinâmica, em paralelo ou de forma compensatória. E, claro, elas podem ser diferentes para diferentes alunos lendo o mesmo texto e para o mesmo aluno lendo textos diferentes ou o mesmo texto em diferentes ocasiões. (ALDERSON, 2005, p. 49-50)<sup>25</sup>

Essa discussão parece nos levar ao entendimento de que a compreensão leitora em LE resulta essencialmente da competência linguística (de acordo com os níveis de compreensão que se deseja atingir) e das habilidades (cognitivas/metacognitivas) leitoras. No entanto, essa ideia só se sustenta em uma situação hipotética em que a leitura se processa da mesma forma em todas as comunidades, para todas as pessoas e em todas as línguas. Se assim for, podemos afirmar que, possuindo competência linguística e habilidades leitoras em língua inglesa, um leitor compreenderá todos os tipos de textos procedentes dos Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, Índia e Nigéria, por exemplo, pois em todos esses países o idioma oficial de circulação dos textos é a língua inglesa.

Contudo, “se cada comunidade possui seus próprios escritos e práticas leitoras, o conhecimento do idioma não basta para apropriar-se das formas leitoras de todas as comunidades que compartilham um mesmo idioma” (CASSANY, 2011, p. 109)<sup>26</sup>. Isso traz implicações para a leitura em LE em geral e, especialmente, para a leitura crítica em LE. Nesta última, soma-se uma necessidade a mais, que requer a consciência dos significados culturais da linguagem e do papel do leitor estrangeiro, influenciado pela sociedade e pelo grupo de onde se origina. Portanto, para ler criticamente em língua estrangeira é necessário desenvolver a competência intercultural, que compreende o reconhecimento de uma multiplicidade e pluralidade de culturas, mas não só isso. A competência intercultural remete

---

<sup>25</sup>And the very act of analysing 'skills' might falsify the real world, where such 'skills' even if they exist, might operate dynamically, in parallel, or in compensatory fashion. And, of course, they might do so differently for different learners on the same text and for the same learner on different texts or the same text on different occasions (ALDERSON, 2005, p. 49-50).

<sup>26</sup>si cada comunidad posee sus propios escritos y prácticas lectoras, el conocimiento del idioma no basta para apropiarse de las formas lectoras de todas las comunidades que comparten un mismo idioma. (CASSANY, 2011, p. 109)

a uma inter-relação entre as múltiplas culturas existentes (SABÓIA, 2012). Ainda sobre a competência intercultural, García (2009, p. 18) afirma que “[...] para compreender de forma crítica em LE é necessário refletir sobre o significado que a língua adquire em seu contexto, e para fazê-lo, produz-se necessariamente uma comparação com a LM”<sup>27</sup>. Por isso, afirma-se que a compreensão em uma LE envolve sempre o processamento de informação em duas línguas (ALDERSON, 2005; GARCÍA, 2009; KODA, 2005).

Para Cassany (2011) a LC em LE traz à tona perspectivas sob as quais não se costumava refletir nas concepções mais tradicionais da leitura. Uma delas é a noção de que, sendo a leitura uma atividade particular e situada, ninguém sabe ler tudo nem conhece todos os textos. Geralmente, lemos com facilidade textos que circulam no nosso entorno. Dominamos gêneros que fazem parte do nosso convívio social. Como professores, conhecemos gêneros acadêmicos como artigos científicos, resenhas, dissertações, mas provavelmente não temos a mesma desenvoltura ao ler petições, contestações e sentenças, típicas do discurso jurídico. Esse fato tem implicações para a atividade de leitura de uma maneira geral, mas em LE essa noção enfatiza que a leitura exige um trabalho de atualização constante não apenas de linguagem ou habilidade leitora, mas também de reflexão dos parâmetros espaço-temporais de cada situação de leitura (local geográfico, âmbito social) e das representações sociais e valores associados a cada prática leitora (CASSANY, 2011).

Com base no que discutimos até agora sobre a Concepção Sociocultural de leitura e sobre o que significa ler criticamente, somada à discussão a respeito de da leitura em língua estrangeira, chegamos à compreensão do que nesse estudo significa a *leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural*, apoiados, sobretudo nos estudos de Cassany (2006, 2011) e Cassany e Castellà (2010), que resumem nossa compreensão no seguinte trecho:

Compreender implica, em uma perspectiva social, posicionar-se. [...] A ênfase põem-se em ser crítico para compreender melhor o mundo, sua complexidade, sua diversidade intrínseca e o jogo de interesses que o conformam, atendendo com especial cuidado os discursos públicos que organizam e determinam ideologicamente nossas sociedades tecnológicas e cada vez mais globalizadas. (CASSANY, CASTELLÀ, 2010, p. 362)<sup>28</sup>

<sup>27</sup>[...] para llegar a entender de forma crítica en una LE es necesario reflexionar sobre el significado que la lengua adquiere en su contexto, y para hacerlo, se produce necesariamente una comparación con la LM (GARCÍA, 2009, p. 18)

<sup>28</sup> Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse. [...] el énfasis se pone en ser crítico para comprender mejor el mundo, su complejidad, su diversidad intrínseca y el juego de intereses que lo conforman, atendiendo con especial cuidado a los discursos públicos que organizan y determinan ideologicamente nuestras sociedades tecnológicas y cada vez más globalizadas. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362)

A partir dessa visão, elaboramos categorias que nos ajudam a compreender o que significa ler criticamente em língua estrangeira. Essas categorias foram utilizadas nos questionários aplicados aos alunos participantes deste estudo<sup>29</sup>. As afirmações que compõe as categorias não estão organizadas de forma hierárquica. Elas representam uma síntese de toda a discussão que temos realizado neste tópico. Para nós, ler criticamente em língua estrangeira envolve:

1. Conhecer o contexto sociocultural a que o texto pertence;
2. Saber claramente os objetivos da leitura;
3. Conhecer o ponto de vista do autor do texto, bem como sua intenção com o texto;
4. Reconhecer no texto as marcas linguísticas que revelam o ponto de vista do autor do texto e suas intenções com o texto;
5. Conhecer as características socioculturais do gênero textual que está sendo lido;
6. Saber situar-se em relação à comunidade (pensar “que lugar ocupo na sociedade”);
7. Ter esquemas conceituais prévios sobre o tema desenvolvido no texto e ativá-los quando necessário;
8. Ter a competência linguística mínima para compreender o texto;
9. Ter consciência dos significados culturais da linguagem;
10. Entender o texto na perspectiva da comunidade em que foi criado e
11. Ter consciência de que os significados se modificam de acordo com o acervo linguístico e cultural dos usuários da língua.

Nesta seção apresentamos as características da leitura crítica em língua estrangeira de acordo com uma perspectiva sociocultural. Por fim, apresentamos as categorias de análise que serviram de base para compreendermos o trabalho de formação inicial de alunos pré-serviço da UFC para o trabalho com LC em LE.

A seguir, passamos à discussão acerca do ensino de leitura em língua estrangeira à luz de documentos oficiais orientadores.

#### **1.2.4 Um olhar sobre o ensino da leitura em LE à luz de documentos orientadores**

---

<sup>29</sup>Apêndice B, p. 145, questões 27 à 37.

Na seção em que encerramos a discussão teórica desse estudo, discutimos questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com foco na habilidade leitora em língua inglesa a partir de alguns documentos orientadores<sup>30</sup>. Por tratar-se de uma pesquisa voltada para a formação de professores, acreditamos que conhecer os rumos que os documentos do nosso país apontam para o ensino dessa disciplina nos ajuda, ainda, a compreender melhor os rumos que a formação de professores deve seguir. Também consideramos relevante promover uma discussão sob o ponto de vista desses documentos, porque eles refletem e revelam posicionamentos teórico-metodológicos a respeito do ensino de línguas característicos do momento histórico em que foram elaborados. Daremos prioridade ao contexto de ensino da Educação Básica, por ser este o campo de atuação por excelência para o qual os cursos de licenciatura formam seus profissionais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o ensino de línguas estrangeiras na escola passou a ser obrigatório nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com as demandas que surgiram em consequência desse novo cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCN, 1998) apresentaram diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras. Além de propor uma reflexão acerca do valor do ensino desta disciplina nessa fase do aprendizado, os PCN apresentaram ainda orientações didáticas bastante claras aos professores sobre sua abordagem.

O documento coloca a aprendizagem de línguas estrangeiras como uma “[...] possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.” (PCN, 1998, p. 15) e estabelece como principal meio para que isso seja possível o uso que se faz da língua estrangeira pela leitura. Esclarece que as outras habilidades comunicativas também podem ser consideradas, mas centra sua atenção nos aspectos de compreensão geral (5ª e 6ª séries<sup>31</sup>) e compreensão detalhada (7ª e 8ª séries<sup>32</sup>) de textos verbais escritos. No que concerne ao ensino da compreensão escrita, assumiu-se que o ponto de partida deveria ser o conhecimento de mundo do aluno desenvolvido pelo uso da língua materna para que a

---

<sup>30</sup> Nos documentos que abordaremos nesta seção – PCN (1998), PCN+ (2002) e OCEM (2006) – não existem instruções explícitas para o ensino de língua inglesa. Há orientações gerais para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que sua escolha pode variar de acordo com as características regionais e locais de cada escola. Sempre que possível e necessário, faremos menções específicas à língua inglesa, mas consideramos que ao se referir à línguas estrangeiras, o texto desses documentos contempla satisfatoriamente este idioma. Desta forma, ao utilizarmos o termo línguas estrangeiras, fica implícito que nos referimos sobretudo ao inglês.

<sup>31</sup> Atualmente 6º e 7º ano.

<sup>32</sup> Atualmente 8º e 9º ano.

inserção do conhecimento textual e sistêmico pudesse ser, aos poucos, introduzido. Para isso, os PCN (1998) oferecem instruções para o trabalho com o texto, enfatizando a importância de tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A ênfase dada à habilidade leitora, prescindindo das habilidades orais e de produção escrita, reacendeu no Brasil uma discussão acerca do lugar da leitura na sala de aula de língua estrangeira (PAIVA, 2000) que permanece até os dias atuais. Para esta autora, a escassez de recursos da escola pública, a qualificação deficiente dos professores e a natureza dos exames vestibulares do país (que testam apenas a leitura) são argumentos utilizados por alguns estudiosos para justificar a não inserção das demais habilidades nas aulas. Para outro grupo, a grande contribuição à formação intelectual, cultural e cidadã que a leitura propicia reitera o valor do ensino desta habilidade no contexto de língua estrangeira. Lançando mão de uma visão bastante determinista do ensino de línguas na escola pública, Almeida Filho (1993, p. 27) comenta sobre a impossibilidade de trabalhar a contento as quatro habilidades comunicativas de forma integrada e chama essa expectativa de *distorcida*:

Especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra L ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza. Não é incomum os pais de alunos e eles próprios possuírem objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua-alvo oral com cinquenta horas semanais diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas.

Outros estudiosos afirmam que “centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais” (PAIVA, 2000, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+, 2002) ressaltam que “o foco do aprendizado deve centra-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (PCN+, 2002, p. 94). Contudo, apontam a leitura como competência primordial do ensino de línguas e apresentam como eixos de trabalho a leitura e interpretação de textos, a aquisição de repertório vocabular e a aquisição de estruturas linguísticas. Na visão deste documento, “ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo” (PCN+, 2002, p. 107).

Nos últimos anos, com os avanços e difusão dos estudos sobre letramento, a função do ensino de línguas estrangeiras na escola se ampliou significativamente. Embora os documentos já citados sempre reforçassem a importância do aprendizado de outra língua para a interação com outras culturas e como um meio para estar conectado com uma sociedade e suas demandas globais, as orientações didáticas mantinham um caráter tradicional que contemplavam objetivos essencialmente linguísticos e um aprendizado descontextualizado.

Outro ponto a se considerar, sobretudo no que diz respeito à função do ensino de língua inglesa, é que, ao mesmo tempo em que ele tem se perpetuado na escola em torno de argumentos variados, como a internacionalização da economia, a globalização e as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, tem se perpetuado também uma noção de suposta neutralidade do inglês como língua estrangeira. Edmundo (2012) alerta que, com isso, perde-se de vista a valorização do âmbito local e corre-se o risco de nos tornarmos consumidores passivos de uma ideologia colonizadora, muitas vezes propagada por materiais didáticos e metodologias. Contrário a essa tendência, os estudos de letramento buscam “[...] fomentar o resgate da função social do ensino de línguas na escola em detrimento à visão mercantilizada que vem sendo construída dessa disciplina e dos educandos nos últimos tempos” (EDMUNDO, 2012, p. 46).

Essa perspectiva mais abrangente é apresentada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), na qual se ressalta também a noção de cidadania que o ensino de línguas estrangeiras deve proporcionar:

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, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (OCEM, 2006, p. 91)

Nessa proposta, as habilidades a serem desenvolvidas em línguas estrangeiras no Ensino Médio incluem a leitura, a comunicação oral e a prática escrita (sendo que a proporcionalidade do que deve ser trabalhado deve ser decidido em nível local e regional, de acordo com as necessidades de cada contexto). O estudo dessas habilidades, no entanto, vão além do uso da língua para fins comunicativos. Elas devem estar inseridas em um projeto de letramento, como práticas sociais contextualizadas.

Em relação ao ensino da habilidade leitora, “[...] ensinar requer compreender conceitos, e também compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor. (LUKE; FREEBODY, 1997 apud OCEM, 2006, p. 98).

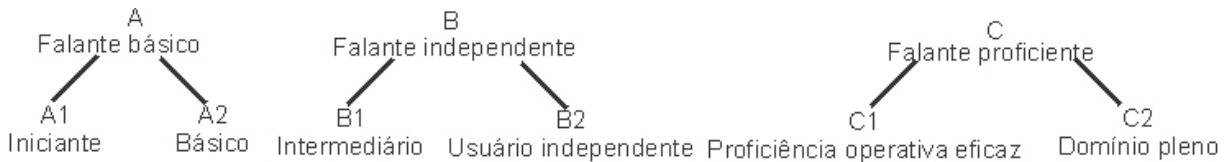
Dentre as propostas de trabalho com as línguas estrangeiras que comentamos, acreditamos ser esta última a que contém bases mais sólidas e compatíveis com as demandas do ensino de línguas na atualidade. Um projeto que abranja o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e a escrita de um idioma estrangeiro de forma crítica cumpre o papel formativo a que se propõe. No entanto, acreditamos que esse é um desafio que exige bem mais do que as condições atuais da escola podem oferecer. Pelos motivos já citados neste trabalho, que vão desde as deficiências na formação de professores até as condições precárias das salas de aula, entendemos que o trabalho com as quatro habilidades de forma articulada ainda exige tempo e políticas públicas que, de fato, se comprometam com a viabilização desse projeto. As teorias acerca do ensino de línguas estrangeiras se modificaram e estão cada vez mais complexas. As condições de ensino, no entanto, não acompanharam esse movimento.

Isso explica a ênfase que esse trabalho dá à leitura, por acreditarmos no seu potencial formativo, que se expande a todas as outras disciplinas escolares. Se trabalhada em uma perspectiva sociocultural, na qual a leitura é mais do que a decodificação de palavras ou a extração de significados de um texto, essa atividade é, antes de tudo, a leitura da “palavra-mundo” (FREIRE, 2011), portanto, uma proposta de emancipação.

É preciso destacar também que além de atuarem na educação básica, futuros professores de inglês podem exercer o ensino de línguas em outros contextos, como nos cursos de idiomas. Estes, por sua vez, não estão imunes a dificuldades. Nesse contexto, os objetivos de ensino se modificam e o foco deixa de ser a formação educacional do aluno e passa a ser o objetivo de aprendizagem do seu público. Existe uma expectativa, sobretudo ligada ao desenvolvimento da habilidade oral, e, muitas vezes, as outras habilidades são vistas como secundárias. No entanto, “sabemos que há pessoas que passam vários anos em escolas de idioma e mesmo assim não conseguem se expressar na língua estrangeira” (PAIVA, 2000, p. 28). O que muitas vezes ocorre nesses cursos é que eles preconizam a adoção de metodologias de ensino rígidas, que se propõem universais, mas que desconsideram as características e necessidades locais dos alunos que atendem (EDMUNDO, 2012).

Além disso, os livros didáticos adotados na grande maioria dos cursos no Brasil são elaborados dentro de padrões que satisfazem as necessidades de uma comunidade específica, com uma realidade bem distinta da nossa. Esses materiais seguem os padrões do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages*), que “[...] fornece uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, orientações curriculares, exames, manuais, etc em toda a Europa (CEFRL, 2011, p. 1).

Neste documento o aprendizado divide-se em três grandes níveis que, por sua vez, subdividem-se em dois outros níveis, de acordo com a figura:



**Figura 1** – Níveis de proficiência de acordo com o Quadro Comum europeu de Referência para Línguas Estrangeiras.

Dentro de cada nível existe uma série de ações que os alunos devem ser capazes de realizar nas habilidades da língua (fala, audição, leitura e escrita). Isso possibilita uma medição eficaz do aprendizado. Em relação à habilidade leitora, no nível básico (A) os alunos devem ser capazes de compreender palavras familiares e sentenças simples. No nível de independência (B), compreender artigos relacionados a questões contemporâneas e a prosa literária contemporânea. Do leitor proficiente (C), é esperado que leia todas as formas de linguagem escrita, incluindo formas linguísticas complexas como textos especializados e obras literárias.

Com tantas demandas diferentes, variando de acordo com o contexto de ensino, o material didático, os alunos e os objetivos de aprendizagem, a necessidade de investimento na formação de professores é urgente. Nessa pesquisa escolhemos apenas um, dos inúmeros aspectos que compõe esse processo – a formação inicial para o trabalho com a leitura crítica em LE. Gostaríamos de encerrar essa discussão retomando a importância de entendermos a formação de professores como um contínuo, sendo a formação inicial apenas uma de suas fases, de relevância inquestionável, mas limitada pela imensa gama de elementos envolvidos no trabalho docente, como vimos ao longo dessa discussão.



Nesse capítulo abordamos os principais elementos teóricos que compõe a base desse estudo. Eles nos serviram como base para a posterior análise e interpretação dos dados da pesquisa. Os princípios metodológicos que guiaram a sua realização serão apresentados no capítulo a seguir: Metodologia da Pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

---

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, P. 1996, p. 16)

Nesse tópico apresentamos a pesquisa sob a perspectiva metodológica e abordamos o tipo da pesquisa, o contexto, os participantes, o *corpus*, os instrumentos e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

### 2.1. Tipo da pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, classificamos essa pesquisa como Aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA, MENEZES, 2001, p. 20).

Do ponto de vista de seus objetivos, o estudo procura descrever a natureza do fenômeno investigado e compreender como ele se constitui e se realiza, sem, para isso, fazer uso de manipulação experimental. Podemos afirmar, portanto, que é um estudo de base descritiva, uma vez que nosso objetivo maior é “conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la (RUDIO, 2011, p. 69).

Quanto à abordagem do problema e à análise dos dados, nossa pesquisa é classificada como qualitativa, levando-se em consideração os elementos que Godoy (1995) aponta como características principais deste tipo de estudo:

- a) O ambiente natural como fonte direta dos dados – em oposição a um ambiente controlado;
- b) O pesquisador como instrumento fundamental, uma vez que, utilizando-se de seu aporte teórico, é ele quem analisa e interpreta os dados, tentando compreender o seu objeto a partir da perspectiva dos participantes;
- c) A pesquisa tem base descritiva, uma vez que o pesquisador procura descortinar seu objeto de estudo de forma holística. Procura ver como este se manifesta nas atividades, procedimentos e interações e
- d) O estudo tem um enfoque indutivo, pois não parte de hipóteses pré-estabelecidas e busca construir sua análise a partir de observações do fenômeno.

Por fim, gostaríamos de destacar que, apesar de caracterizar-se prioritariamente como uma pesquisa qualitativa, alguns dados receberam tratamento quantitativo, dado a natureza dos instrumentos utilizados para a coleta.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), no Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, sob o código HA37B, no período diurno, modalidade presencial.

Quando estabelecido, em 1961, o curso era integrante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e constava de quatro séries anuais para o Bacharelado e para a Licenciatura, compreendendo três áreas de estudo: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas. Ao longo dos anos o curso se modificou e as crescentes demandas por professores licenciados no estado do Ceará somado ao desenvolvimento da área de atuação do profissional de Letras promoveram sua expansão.

Atualmente, a UFC oferece também o Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas na modalidade à distância, através do Instituto UFC virtual em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde o ano de 2007, e o Curso de Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas, presencial, no período noturno, nas modalidades licenciatura e bacharelado desde 2010<sup>33</sup>.

Por limitações de tempo e por se tratarem de contextos diferenciados e com exigências próprias, optamos por analisar apenas uma das modalidades do curso como nosso campo de investigação. Sendo a pesquisadora egressa do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas no período diurno, modalidade presencial, vislumbramos neste ambiente maior acessibilidade. Além disso, vimos nesta pesquisa um meio de contribuir com o curso no qual a pesquisadora se graduou. Reconhecemos que a opção pela investigação em apenas um contexto não nos permitirá realizar generalizações, mas consideramos que, apesar de suas limitações, esse estudo pode revelar dados importantes sobre o tema pesquisado, podendo gerar interesse em novos pesquisadores de investigar os demais contextos, ainda pouco explorados.

---

<sup>33</sup> De acordo com o Projeto Político-pedagógico do curso (disponível em: [http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657508](http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657508), acessado em ago/2010), somente a modalidade licenciatura foi ofertada no primeiro ano de funcionamento – 2010.

Esclarecemos que, a partir desta seção, todas as menções realizadas ao curso de Letras referem-se exclusivamente ao curso alvo desta investigação, ou seja, o Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, sob o código HA37B, no período diurno, modalidade presencial. Com o objetivo de facilitar a identificação do curso, a partir de agora ele será referido como Curso de Letras Português/ Inglês da UFC.

### **2.2.1 Organização curricular do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC**

No âmbito curricular, as disciplinas do curso são agrupadas por departamento e por unidade curricular. Para a nossa pesquisa, serão consideradas as disciplinas obrigatórias do Departamento de Letras Estrangeiras e de sua unidade curricular correspondente: a Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana.

Para atender as delineações metodológicas desse estudo, as disciplinas já referidas foram agrupadas em três Núcleos de Estudos<sup>34</sup> através de uma análise preliminar da Integralização Curricular e das ementas:

1. Núcleo de Estudos Linguísticos: compreende as disciplinas que se concentram no estudo da língua inglesa em seus aspectos léxico-gramaticais, morfosintáticos, pragmáticos, fonético-fonológicos e no desenvolvimento das quatro habilidades;
2. Núcleo de Estudos Literários e Culturais: agrupa as disciplinas voltadas para o estudo das literaturas inglesa e norte-americana e aquelas que visam à discussão de aspectos sócio-culturais dos países falantes de língua inglesa.
3. Núcleo de Formação Profissional: engloba as disciplinas cujo foco são os aspectos teórico-metodológicos do ensino de inglês.

A opção por agrupar as disciplinas do curso nesse formato deu-se primeiramente, como já informado, por fins metodológicos. Com um total de 19 disciplinas obrigatórias compondo a Integralização Curricular referente à habilitação em língua inglesa, consideramos que uma divisão por afinidade de conteúdos levaria a uma organização e visão mais clara da Unidade Curricular trabalhada. Optamos ainda por esta divisão com a finalidade de sistematizar a escolha das disciplinas que se tornaram foco do estudo e, conseqüentemente, a escolha dos participantes desta pesquisa.

---

<sup>34</sup> Apêndice C, p. 152

No Núcleo de Estudos Linguísticos, selecionamos a disciplina HC044 – Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, pela natureza da disciplina, que tem na leitura seu foco, e por ser esta atividade um dos eixos centrais desta investigação. Por tratar-se de um estudo voltado para a formação de professores, foram escolhidas duas disciplinas do Núcleo de Formação Profissional: HC048 – Estágio I – Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa e HC051- Estágio II em Ensino da Língua Inglesa. Nessas duas disciplinas os alunos lidam diretamente com questões relacionadas ao ensino, sendo, na primeira disciplina, expostos aos aspectos teórico-metodológicos e, em seguida, realizando a prática docente em um contexto real de ensino. A terceira disciplina que compõe o Núcleo de Formação Profissional – HC050 Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira – não foi contemplada na investigação por ser a que apresenta menos ênfase nos processos de ensino e aprendizagem do inglês. No Núcleo de Estudos Literários e Culturais nenhuma disciplina foi selecionada, pois, apesar de a ementa deixar subentendido um trabalho intenso de leitura de textos literários, não há menção ao uso da literatura como ferramenta para o ensino de línguas, aspecto que poderia nos interessar pelo seu caráter didático.

Em suma, são três as disciplinas que receberam maior atenção neste estudo: a disciplina HC044 – Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, do Núcleo de Estudos Linguísticos e as disciplinas HC048 – Estágio I – Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa e HC051 – Estágio II em Ensino da Língua Inglesa, do Núcleo de Formação Profissional.

Na seção seguinte, serão apresentados os participantes da pesquisa, cuja escolha orientou-se primordialmente pela seleção das disciplinas supracitadas.

### **2.3 Participantes da pesquisa**

Esse estudo conta com dois grupos de participantes: alunos graduandos das disciplinas selecionadas do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC e docentes das disciplinas selecionadas. Cada um desses grupos será detalhado a seguir.

No grupo formado por alunos graduandos temos um total de 15 participantes<sup>35</sup>, dos quais 9 são alunos regularmente matriculados na disciplina HC044 – Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, 4 são alunos regularmente matriculados na disciplina HC048 Estágio I – Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa e 3 são alunos regularmente matriculados na disciplina HC05 – Estágio II em Ensino da Língua Inglesa. Esses alunos não representam o universo total de alunos regularmente matriculados nas três disciplinas selecionadas. Na disciplina de Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, o total de alunos matriculados era 13, dos quais 10 frequentavam a disciplina. No Estágio I, havia 15 alunos matriculados e 14 frequentando a disciplina e no Estágio II, 9 alunos matriculados e cumprindo o estágio de regência. Assim, o universo total de participantes do grupo de graduandos era composto por 33 alunos. No entanto, um dos alunos participantes da pesquisa estava regularmente matriculado em duas disciplinas (Estágio I e Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa). Dessa forma, foi subtraído um elemento do universo total de alunos graduandos, totalizado em 32. O número de participantes (15) corresponde, portanto, a 46,8% do universo total de alunos matriculados nas três disciplinas selecionadas.

Nas turmas de Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa e Estágio I a pesquisadora foi pessoalmente fazer o convite aos alunos para participarem da pesquisa. Os alunos do Estágio II, por não terem encontros presenciais, foram convidados a participar da pesquisa via e-mail. Seus endereços eletrônicos foram cedidos pela professora da disciplina e a partir daí foram iniciados os contatos.

Em suma, de um total de 32 alunos participantes em potencial da pesquisa, contamos com a participação efetiva de 15, que foram representados pela letra A, seguida de uma numeração. Os alunos da disciplina Compreensão e Análise de textos em Língua Inglesa foram identificados a partir do código A1 ao A8. Os alunos do Estágio I foram identificados como A9, A10, A11 e A12. Os alunos do Estágio II foram identificados como A13, A14 e A15. O aluno matriculado em duas disciplinas foi contabilizado apenas no grupo de alunos do Estágio I, pois consideramos o estágio mais avançado de sua formação.

Dando prosseguimento à descrição dos participantes da pesquisa, o segundo grupo foi composto pelos docentes das disciplinas Compreensão e Análise de Textos em Língua

---

<sup>35</sup> Um dos participantes estava matriculado e frequentava regularmente duas disciplinas, o que sugere uma imprecisão no cálculo. A situação será explicada adiante.

Inglesa, Estágio I e Estágio II. Como nossa investigação trata da formação de professores, consideramos que ouvir os formadores seria essencial para uma melhor compreensão de nosso contexto de pesquisa.

Esse grupo é formado por 2 participantes, pois uma das docentes é responsável pelas duas disciplinas do Núcleo de Formação Profissional (Estágio I e Estágio II). Elas foram representadas pelas letras D, seguidas de números. A docente responsável pelo Núcleo de Formação Profissional foi representada pelo código D1 e a outra docente, responsável pela disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, através do código D2.

Finalizando a descrição dos participantes da pesquisa, contamos com um total de 17 colaboradores, cuja participação consistiu em responder questionários, os quais serão descritos ainda nesta metodologia. Para melhor compreendermos os grupos de participantes, segue um quadro resumo.

	<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>TOTAL DE PARTICIPANTES POR GRUPO</b>	<b>TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES</b>
<b>GRUPO 1</b> Graduandos	8 alunos da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa (A1 – A8); 4 alunos da disciplina Estágio I (A9 – A12); 3 alunos da disciplina Estágio II (A13 – A15)	15 alunos graduandos (A1 – A15)	17 participantes
<b>GRUPO 2</b> Docentes	1 Docente responsável pelo Núcleo de Formação Profissional (D1) 1 Docente responsável pela disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa (D2)	2 docentes (D1 – D2)	

**Quadro 5:** Resumo dos participantes da pesquisa.

## 2.4 *Corpus*

O corpus desta pesquisa constituiu-se, em parte, por documentos, a saber: 1) o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da UFC; 2) as Ementas das disciplinas da Unidade

Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana<sup>36</sup> e 3) os Programas das disciplinas selecionadas para a pesquisa.

Além dos documentos já mencionados, temos ainda 4) os dados extraídos de questionários respondidos pelos alunos graduandos e pelos docentes das disciplinas selecionadas.

## **2.5 Instrumentos de coleta dos dados.**

### **2.5.1 Protocolo de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC<sup>37</sup>.**

Por tratar-se de uma pesquisa que visa conhecer aspectos da formação de professores do curso de Letras da UFC, consideramos que uma análise do PPP poderia nos revelar dados importantes sobre o perfil do profissional que a instituição visa formar. Com o intuito de viabilizar uma análise mais precisa do documento, de acordo com os objetivos específicos do estudo, foi elaborado um instrumento para sua análise. Dividido em três partes, o instrumento visou obter informações: a) quanto à estrutura e características do curso; b) quanto aos objetivos do curso e c) quanto ao perfil do aluno egresso.

Posteriormente, os dados coletados a partir desta análise foram triangulados com os dados provenientes de outros documentos, permitindo-nos uma observação mais precisa dos aspectos da formação de professores no curso investigado.

### **2.5.2 Protocolo de Análise das Ementas das disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana<sup>38</sup>.**

O objetivo de analisarmos as ementas das disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana consistiu em buscarmos indícios de como a leitura é trabalhada no curso e a ênfase dada a ela. Além disso, as ementas também representam o perfil institucional do Curso.

---

<sup>36</sup> As Ementas das disciplinas integram o Projeto Político-pedagógico do curso de Letras. No entanto, devido a grande importância desses documentos e ao seu caráter de relativa independência em relação ao Projeto Político Pedagógico, elas foram analisadas separadamente, através de instrumentos próprios.

<sup>37</sup> Apêndice D, p. 153

<sup>38</sup> Apêndice E, p. 154



O texto das ementas foi analisado em busca de três informações básicas: a) conhecermos os objetivos da disciplina; b) sabermos se há algum indício de trabalho com a leitura e, em caso afirmativo, c) verificar a concepção de leitura sugerida através da ementa.

### **2.5.3 Protocolo de análise dos Programas das disciplinas selecionadas<sup>39</sup>.**

Os Programas de Disciplina, diferentemente do PPP e das ementas, tem um caráter menos institucional e nos permitem nos aproximar das práticas vivenciadas no cotidiano do curso. Por serem elaborados pelos professores das disciplinas, estão embutidos nesses documentos crenças e formas de pensar próprias desses profissionais. Foi sob esse ponto de vista, portanto, que a análise desses documentos se processou.

Foram analisados os Programas das três disciplinas selecionadas conforme o que fora explicado no item 2.2.1. Assim, as disciplinas contempladas nesta análise foram: HC044 – Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, HC048 Estágio I – Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa e HC051 – Estágio II em Ensino da Língua Inglesa.

Em cada um dos Programas buscamos conhecer a) informações ementárias complementares; b) os objetivos traçados para a disciplina; c) os conteúdos programáticos previstos; d) a metodologia proposta pelo professor; e) a forma de avaliação dos alunos; f) informações sobre a bibliografia utilizada na disciplina e g) a ênfase dada a leitura na disciplina e a perspectiva sob a qual foi predominantemente trabalhada.

### **2.5.4 Questionário aplicado aos alunos graduandos das disciplinas selecionadas<sup>40</sup>.**

O objetivo final da aplicação desse questionário foi conhecermos os saberes teóricos básicos dos participantes da pesquisa em relação à leitura para, com isso, verificarmos se esses conhecimentos estão em consonância com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural.

Para isso, este instrumento foi elaborado de forma a investigarmos dois aspectos da formação dos alunos participantes: as concepções de leitura que desenvolveram ao longo de sua formação (considerando desde o início até o ponto em que responderam os questionários), bem como a forma como entendem o processamento de leitura em língua

---

<sup>39</sup> Apêndice F, p. 155

<sup>40</sup> Apêndice B, p. 147

estrangeira e como eles percebem seu próprio processo de formação para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira. Com esta finalidade, foi elaborado um questionário misto, composto por quarenta e oito questões organizadas em três partes.

Na **Parte I – Dados Pessoais** – os alunos responderam 6 questões, informando nome, idade, sexo, nacionalidade, língua materna e responderam uma questão sobre o estudo da língua inglesa. O objetivo desta última questão foi saber se esses alunos tinham algum contato formal com o idioma inglês fora da universidade.

Na **Parte II – Concepções e Processamento de Leitura** – os alunos responderam 20 questões fechadas (questões 7 a 26) com opções do tipo escala *likert* sobre concepções e processamento de leitura. As afirmações que constam nesse grupo de questões foram apresentadas no quadro 3, na seção 1.2.1 do capítulo teórico. Ainda nessa parte do questionário os alunos responderam mais 10 questões (questões 27 a 37) do tipo *ranking* especificamente sobre leitura crítica em língua estrangeira. As afirmações que constam nesse grupo de questões, por sua vez, foram apresentadas no item 1.2.3 do capítulo teórico, que caracteriza leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural.

Na Parte III – **Formação Inicial (Graduação) e Leitura em Língua Estrangeira (LE)** – os alunos responderam nove questões (questões 38 a 46) a respeito de sua formação leitora e sobre o currículo do curso no que diz respeito à preparação teórica e prática para o trabalho com a leitura em LE. A questão de número 47, subdividida em 14 itens (identificados por letras), é também uma questão do tipo escala *likert* sobre como os alunos percebem sua formação no que diz respeito à leitura, contemplando aspectos da formação leitora e da formação para o trabalho com esta habilidade. Por fim, a última questão (questão 48), é uma questão aberta e teve como objetivo conhecer o que aluno compreende a respeito do que é leitura crítica em língua estrangeira.

Embora esse instrumento tenha questões predominantemente objetivas, a análise foi realizada por uma perspectiva subjetiva, portanto, qualitativa. Alguns dados receberam tratamento quantitativo com a finalidade de oferecermos uma visão geral mais esclarecedora, de forma a auxiliar a análise.

### **2.5.5 Questionário aplicado aos docentes das disciplinas selecionadas<sup>41</sup>.**

O instrumento aplicado ao segundo grupo de participantes é formado por três partes. A primeira, com 5 questões (1 a 5), com o objetivo de coletar dados pessoais; a segunda, com 6 questões (6 a 10), cujo o objetivo foi conhecermos a formação acadêmica das docentes e a terceira e última parte, que compreendeu as questões de 11 a 15, sobre a leitura em língua estrangeira, com algumas questões especificamente direcionadas para leitura crítica em LE. Nesta última parte, o foco voltou-se para aspectos do ensino desta habilidade em contexto escolar, bem como em cursos de idiomas.

Com isso, encerramos a descrição dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa e passamos para a descrição dos procedimentos de coleta e análise de dados.

## **2.6 Procedimentos de Coleta e Análise dos dados.**

A fase inicial desta pesquisa deu-se a partir do levantamento de bibliografia relevante para os temas de formação de professores, saberes e competências de professores, concepções de leitura e leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural. O estudo sistemático desses temas foi de fundamental importância, pois forneceu os subsídios teóricos necessários a uma maior compreensão da problemática investigada e possibilitou a análise, interpretação e discussão dos dados. Essa etapa foi constante ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa até a fase de sua redação final, iluminando e auxiliando a compreensão da pesquisadora diante dos fenômenos observados e vivenciados em todo o percurso.

O primeiro procedimento em relação aos dados foi a realização de uma análise preliminar da Integralização Curricular do curso de Letras Português/ Inglês da UFC, bem como das ementas das disciplinas da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana. Como já informamos, a análise preliminar possibilitou o agrupamento das disciplinas em Núcleos específicos, de acordo com suas afinidades temáticas e, conseqüentemente, possibilitou a escolha das disciplinas que se tornaram foco específico de nossa investigação e dos participantes que integraram o estudo.

---

<sup>41</sup> Apêndice G, p. 156

Para proceder à análise documental e à aplicação dos questionários, iniciamos a elaboração dos instrumentos de coleta dos dados. Inicialmente elaboramos os protocolos de análise dos documentos e, em seguida, os questionários dos alunos graduandos e dos docentes. Concluída a elaboração do questionário destinado aos alunos houve um período de testagem desse instrumento com a colaboração de um aluno que se enquadrava no perfil dos participantes da pesquisa.

Após a elaboração dos instrumentos, demos prosseguimento à fase de análise documental, mas esta análise restringiu-se ao PPP e às ementas. A análise dos Programas de Disciplinas só foi realizada posteriormente, quando as professoras das disciplinas disponibilizaram os documentos<sup>42</sup>.

Respeitando a fase de retorno às aulas após um extenso período de greve, a aplicação dos questionários foi iniciada. Com o intuito de conhecer mais de perto a realidade vivenciada no curso, a pesquisadora dedicou-se à observação de 10 horas aula da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa no mês de novembro de 2012, durante o período de aplicação dos questionários. A intenção da pesquisadora era realizar observações de aulas nas três disciplinas selecionadas para o estudo. A greve e a alteração do calendário letivo inviabilizaram a realização dessa atividade nas disciplinas do Núcleo de Formação Profissional. Por esta razão, a observação realizada não será alvo de uma análise detalhada, apenas auxiliará a compreensão de alguns elementos relacionados à disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa.

Paralelamente a essas atividades (aplicação de questionários e observação de aulas), realizamos também a coleta referente aos questionários das docentes, que foi facilitada por termos apenas duas respondentes. Os questionários foram enviados e devolvidos via correio eletrônico, durante o período em que os outros dados estavam sendo coletados.

Encerrada a fase de coleta dos dados provenientes de questionários, passamos à sua tabulação, análise, interpretação e triangulação. A triangulação dos dados foi possibilitada pelos diferentes tipos de instrumentos utilizados e pela diversidade de dados coletados. Após as análises, reunimos dados representando a visão institucional da formação inicial de professores de inglês da UFC, com o PPP e as ementas; dados documentais refletindo a visão do professor formador, com os Programas de Disciplinas; dados expressando a percepção dos

---

<sup>42</sup> Entre os meses de agosto e outubro de 2012 a Universidade Federal do Ceará passou por um período de greve, retomando suas atividades no dia 08 de outubro de 2012. Por esta razão, algumas fases da pesquisa sofreram atraso.

alunos em formação, com os questionários e dados expressando a visão dos professores formadores, também por meio de questionários. Através dessas perspectivas construímos nosso ponto de vista acerca da formação de professores do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês da UFC para o trabalho com leitura crítica em língua estrangeira, sempre respeitando os limites da pesquisa, impostos pelo contexto restrito e limitado número de participantes.

## CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

---

A análise e discussão dos dados da pesquisa estão organizadas em três seções. Na primeira apresentamos a análise dos dados documentais, a saber: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em LetrasPortuguês/Inglês da UFC; as Ementas das disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana e os Programas das disciplinas selecionadas. Na segunda seção passamos à análise dos questionários aplicados aos docentes das disciplinas selecionadas. Em seguida, apresentamos a análise referente aos questionários aplicados aos discentes, alunos de graduação das disciplinas selecionadas.

### **3.1. Análise e discussão dos dados documentais.**

#### **3.1.1 Análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deste Curso <sup>43</sup> foi elaborado no ano de 2005 e posteriormente revisado em 2007, quando foi apresentado da forma como o conhecemos atualmente. Sua concepção, no entanto, iniciou-se ainda no ano 2000, quando a Pró-reitoria de Graduação participou de várias discussões nacionais sobre as Diretrizes Curriculares e sobre a concepção de Projetos Pedagógicos, bem como promoveu encontros internos também com a finalidade de discutir e amadurecer o tema.

A elaboração do PPP foi de responsabilidade de um colegiado composto por diversos profissionais atuantes direta ou indiretamente no curso de Letras. Fizeram parte da equipe a então coordenadora do curso, os chefes dos departamentos e das unidades curriculares<sup>44</sup>, o então assistente em administração do curso e a então técnica em assuntos estudantis. Contou ainda com assessoria pedagógica da Pró-reitora de graduação à época e da coordenadora de pesquisa e acompanhamento docente, também à época.

---

<sup>43</sup> Anexo A, p. 158. Disponível em <[http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657461](http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657461)>. Acesso em ago/2011.

<sup>44</sup> O curso de Letras da UFC é organizado por departamentos e suas respectivas unidades curriculares. Nesse estudo trabalharemos com o Departamento de Letras Estrangeiras, cuja unidade curricular correspondente é a de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana.

O PPP é um documento de cinquenta e cinco páginas distribuídas em dez partes: 1 – Apresentação; 2 – Objetivos; 3 – Perfil do Egresso; 4 – Integralização Curricular; 5 – Ementas do Departamento de Letras Vernáculas; 6 – Ementas do Departamento de Literatura; 7 – Ementas do Departamento de Letras Estrangeiras; 8 – Ementas de outros Departamentos da UFC; 9 – Corpo Docente e 10 – Quadro Técnico-administrativo. Para a análise do documento consideramos as partes 1, 2, 3, 4 e 7, pois as consideramos essenciais para atingir o objetivo desta análise, isto é, conhecer o curso quanto à sua estrutura, quanto aos seus objetivos e quanto ao perfil do aluno egresso.

Para cumprimos com o nosso intuito, passaremos à discussão dos dados coletados com o auxílio do Protocolo de Análise do PPP<sup>45</sup>. A primeira parte do protocolo visou à coleta de dados sobre a caracterização do curso em termos estruturais e em relação à condição de oferta de vagas. Esses dados foram encontrados na parte 4 do documento. Com isso, verificamos que o curso caracteriza-se por integrar o período diurno em regime semestral.

De acordo com o PPP, quanto ao número de vagas ofertadas, são abertas 240 vagas em uma seleção anual, com entrada de 120 alunos no primeiro e 120 alunos no segundo semestre de cada ano. É importante destacar que esse é o número total de vagas ofertado aos seis cursos de Letras que funcionam em regime diurno<sup>46</sup>. Não há especificação de vagas por curso, portanto, não é possível saber, através do PPP, o número de alunos que ingressa anualmente/ semestralmente no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa.

Ainda segundo o documento, a forma de ingresso no Curso é via vestibular. No entanto, essa situação foi alterada desde a aprovação *ad referendum* da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingresso da UFC no Sistema de Seleção Unificada – SiSU/ MEC para seleção e ocupação das vagas nos cursos de graduação desta Universidade desde 2010, conforme a Resolução Nº 2 do Conselho Universitário (CONSUNI)<sup>47</sup>, instância máxima deliberativa da UFC.

Em relação ao período médio para integralização, ou seja, para o cumprimento de todos os requisitos para a conclusão do curso, estabelecem-se cinco anos para os cursos de

---

<sup>45</sup> Apêndice D, p. 153

<sup>46</sup> Os outros cursos são: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Língua Portuguesa e Língua Alemã e Respectivas Literaturas; Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas; Língua Portuguesa e Língua Francesa e Respectivas Literaturas e Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas.

<sup>47</sup> Anexo B, p. 169

habilitação dupla. O período máximo é de oito anos. Esse prazo corresponde ao estabelecido pela Resolução CNE/CP 2/2002, que no artigo 2 informa que tempo mínimo para a integralização para cursos de formação de professores de Educação Básica em nível superior deve ser de três anos letivos. Está também de acordo com a Resolução N° 14/CEPE de 2007<sup>48</sup> que dispõe sobre o tempo máximo para conclusão dos cursos de graduação da UFC.

Dando prosseguimento, passamos então para o segundo grupo de perguntas do protocolo de análise do PPP, sobre os objetivos do curso e perfil desejado para o egresso.

Os objetivos gerais são destacados na segunda parte do PPP. De uma maneira geral eles sintetizam a área de atuação dos profissionais que visa formar, citando, em primeiro lugar, a atuação na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Em seguida, fala da iniciação à pesquisa em língua e literatura, preparação para o ingresso na docência universitária, a ser complementada na pós-graduação e finalmente, menciona a atuação em outros contextos, como setores políticos, órgãos governamentais e não governamentais. É interessante notar que o PPP menciona a iniciação à pesquisa, mas, de maneira contraditória, não prevê o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sabemos que esse tipo de trabalho aproxima o aluno da pesquisa e seria, portanto, uma oportunidade de proporcionar uma formação mais completa nesse sentido. Essa é, portanto, uma lacuna observada no PPP.

A caracterização da área de atuação do profissional licenciado em Letras reforça, entre outras coisas, o compromisso da etapa da formação inicial com o incentivo à pesquisa. Para transformar a noção de que os professores são meros aplicadores da pesquisa universitária, é preciso que essa atividade seja, ainda na etapa de formação inicial, praticada como um exercício de valorização da atividade docente e, como afirma Tardif (2012, p. 239), com a produção de pesquisa “[...] não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores.”. Além disso, os objetivos do curso reiteram a dimensão da temporalidade da formação de professores, ao deixar claro que a graduação é apenas o início da preparação para o ingresso na docência universitária. É interessante notar também que, ao objetivar formar profissionais que atuem em outros âmbitos, o Curso enxerga nesses profissionais intelectuais cujas funções se expandem na sociedade de forma interdisciplinar, valorizando os saberes dos professores em contextos diferenciados.

---

<sup>48</sup> Anexo C, p. 171



Há ainda outro objetivo que diz: *qualificar profissionais interessados em língua e literatura*. Em uma primeira leitura esse objetivo pode parecer óbvio. No entanto, tem-se constatado que muitos dos alunos que ingressam nos cursos de Letras o fazem em busca de outros objetivos, que não são necessariamente a afinidade com temas relacionados à língua e literatura e, principalmente, a inclinação ao magistério. Como nos informa Moreira (1995, p. 7) os cursos de formação de professores são, muitas vezes, “[...] constituídos por alunos/as mais interessados/as em um emprego imediato potencial [...]”. Nesse sentido, é importante observar que há uma disposição revelada no PPP em envolver os discentes de forma a despertar-lhes o interesse pela língua que optam por estudar e suas respectivas literaturas.

Após analisarmos os objetivos centrais do PPP, verificamos que não há objetivos específicos. Não verificamos também objetivos diretamente relacionados à leitura. Há uma clara valorização do ensino, da pesquisa e da extensão e uma tentativa de qualificar profissionais realmente envolvidos com seu trabalho.

Na parte 3 do documento encontramos o Perfil do Egresso, no qual observamos o seguinte trecho:

De um modo geral, pretendemos formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência lingüística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades lingüísticas e às distintas manifestações literárias.(UFC, 2005, p. 5)

Na primeira parte do trecho é ressaltada a preocupação com o outro e com o pleno exercício da cidadania. Isto é, a formação de professores nesse curso de Letras é vista como mais do que uma instrumentalização técnica, pois a valorização do senso de alteridade e o exercício da cidadania só são metas possíveis com a ampliação da compreensão do trabalho educacional do professor. Faz-se necessário, portanto, promover o desenvolvimento do saber crítico-contextual (SAVIANI, 1996), que proporciona a conscientização do compromisso educacional que o professor tem com a comunidade que o cerca. Além disso, vemos também que a formação de professores baseia-se no paradigma crítico-reflexivo, embora sobre isso o texto não apresente muitos desdobramentos, apontando apenas três aspectos a serem trabalhados como metas para os egressos em relação ao público que atingirão.

Em primeiro lugar, destaca-se um trabalho que proporcione *uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos)*. Observamos que a competência linguística é representada como o desenvolvimento das quatro habilidades da língua, que, por sua vez, são divididas em processos de recepção e de produção, sendo a leitura apresentada como uma habilidade de recepção. Acreditamos que o sentido aqui colocado seja o proposto por Widdowson (2005)<sup>49</sup>, no qual a leitura é a contrapartida da audição no meio visual.

Ao propor que o professor seja capaz de proporcionar uma *competência linguística de excelência*, acreditamos que isso se inicie com o desenvolvimento, também de excelência, de sua competência linguístico-comunicativa, somada à competência implícita e teórica. Ou seja, para saber e saber ensinar, o professor deve ter desenvolvido sua competência aplicada (ALMEIDA-FILHO, 1993).

Espera-se, ainda, que os alunos egressos auxiliem a população com quem trabalharão a desenvolver b) *um aguçado senso ético e estético* e c) *um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias*. Naturalmente, para ser capaz de promover o desenvolvimento de tais aspectos é preciso que o próprio egresso tenha sido sensibilizado e formado com a capacidade de pensar questões de ética, estética e respeito às mais diversas manifestações linguísticas. A literatura foi destacada como uma manifestação plural a respeito da qual o aluno deve ter *profundo conhecimento e respeito*, o que aponta um trabalho extensivo de leitura e estudo de textos literários.

Além dos três aspectos já comentados, o PPP apresenta uma lista de características específicas que a graduação em Letras visa desenvolver no aluno egresso. Escolhemos comentar aqui apenas cinco características, por apresentarem algum tipo de aproximação com o tema da leitura. São elas:

<sup>49</sup> Ao trabalhar as habilidades linguísticas e capacidades comunicativas, Widdowson (2005) divide as habilidades de acordo com o meio através da qual ocorrem e com a atividade do usuário. Temos então o meio auditivo, que inclui as habilidades orais de falar e ouvir e o meio visual e as habilidades de escrever e ler. Em relação à atividade dos usuários, elas podem ser produtivas/ ativas ou receptivas/ passivas. Fazendo o cruzamento entre essas duas variantes, teríamos o seguinte diagrama, elaborado pelo autor para exemplificar sua divisão:

	produtiva/ ativa	receptiva/ passiva
meio auditivo	falar	ouvir
meio visual	escrever	ler

[...] – domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas às línguas estudadas, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária;

- conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas manifestações orais e escritas, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;

- análise e interpretação de obras literárias baseadas no domínio ativo de um repertório representativo de literatura;

- análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas lingüísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades lingüísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem;

- capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos lingüísticos e literários, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e de suas relações com outros tipos de discurso. (UFC, 2005, p.6)

Chama atenção nessa caracterização a forte presença da literatura. Valoriza-se o domínio de um vasto repertório, apontando para o estudo de obras reconhecidamente importantes, o posicionamento ativo e crítico perante os textos e o cuidado em reconhecer o trabalho lingüístico que caracteriza um texto como literário. Com isso, percebemos que parte significativa das atividades de leitura realizadas na graduação volta-se para a leitura literária. De forma menos enfática, aparecem menções a manifestações lingüísticas em geral, a diferentes tipos de registro e discurso e ao trabalho com diferentes gêneros textuais.

Além dessas cinco características, há uma que merece destaque, pois permeia todos as outras. Trata-se do *domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural*. Dentro dessa perspectiva, qualquer atividade envolvendo a língua, incluindo a leitura, é realizada em uma perspectiva situada sócio-histórico culturalmente.

Em relação ao perfil do egresso, fica clara a valorização da literatura, do trabalho com diversos gêneros textuais, o incentivo a um posicionamento ativo e crítico diante do texto. Em relação aos objetivos apontados no PPP, de uma maneira geral, podemos afirmar que o profissional que o curso de Letras busca formar baseia-se no paradigma do professor crítico-reflexivo, com um forte compromisso social, um aguçado senso de alteridade e capacidade de compreender a língua e suas manifestações em uma perspectiva contextualizada e de estender essa capacidade às comunidades que atenderão em seu trabalho.

### 3.1.2 Análise das Ementas das disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana.

O objetivo principal desta análise consistiu em verificar a presença da leitura nas disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana e tentar identificar a perspectiva de leitura subjacente no texto das ementas. Tal análise nos permitiu uma maior compreensão do perfil institucional do curso de Letras da UFC com relação à formação de professores para o trabalho com a leitura em língua estrangeira.

A Integralização Curricular do Curso de Letras da UFC é composta por 48 disciplinas obrigatórias, das quais 19 pertencem à Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana. Com a análise preliminar das ementas, verificamos que destas 19 disciplinas, 9 apresentaram menção à leitura, 7 de forma indireta e apenas 2 de forma direta.

Para a análise consideramos apenas as disciplinas que fazem referência à leitura. Vejamos a seguir um quadro que resume como esta habilidade é referida nas ementas das disciplinas:

DISCIPLINAS		EMENTAS QUE APRESENTAM MENÇÃO À LEITURA
1	Inglês I: Língua e Cultura	“[...] desenvolvimento das <i>quatro habilidades comunicativas</i> , sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua”
2	Inglês II: Língua e Cultura	
3	Inglês III: Língua e Cultura	
4	Inglês IV: Língua e Cultura	
5	Inglês V: Língua e Cultura	
6	Inglês VI: Língua e Cultura	
7	Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa	“Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em material autêntico em língua inglesa de caráter pragmático e cultural. Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores <i>discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos</i> envolvidos na produção textual”.
8	Estágio I: Fundamentos Teóricos para o ensino da Língua Inglesa	“Práticas reflexivas sobre as teorias <i>cognitivas e linguísticas</i> de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das <i>habilidades linguísticas</i> e dos sistemas da língua inglesa. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua inglesa como língua estrangeira.”
9	Estágio II em Ensino das Habilidades de Língua Inglesa	“Prática didático-pedagógica com base em métodos e técnicas específicas utilizadas no ensino de inglês como língua estrangeira para o desenvolvimento das <i>habilidades de compreensão e produção oral e escrita</i> .”

**Quadro 6:** Ementas das disciplinas da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana que apresentam menção à leitura. (grifo da pesquisadora)

Iniciaremos a análise pelo grupo das seis primeiras disciplinas. Elas fazem parte do grupo de disciplinas de Língua e Cultura, que somam um total de oito, sendo a primeira pré-requisito para a segunda e, assim, sucessivamente. As duas últimas, segundo as ementas, tem um enfoque voltado para questões históricas, geográficas, políticas e culturais do Reino Unido e dos Estados Unidos, respectivamente.

É interessante notar que há duas disciplinas cujos temas principais giram em torno de aspectos extralinguísticos, oportunizando um contato maior e mais profundo com as diferenças de cada contexto. No entanto, apesar da grande diversidade de países que tem o inglês como língua nativa e da internacionalização deste idioma, os Estados Unidos e o Reino Unido continuam sendo privilegiados, legitimando a hegemonia associada a esses grupos. O próprio nome da unidade curricular referente à língua inglesa já revela essa tendência: Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana. Isso se revela uma contradição em relação aos objetivos do curso, que enfatizam *um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas*. O conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas poderia ser facilitado e viabilizado pela exposição à diversidade. No entanto, não é o que se verifica a partir dessas ementas.

As seis primeiras disciplinas que aparecem no quadro nos interessam mais diretamente por apresentarem objetivos voltados para leitura. Elas tem como objetivo principal o estudo da língua inglesa, seus aspectos sócio-discursivos e léxico-gramaticais desde o nível inicial até o nível avançado. É comum a todas as disciplinas, o *desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas*. Isto é, espera-se que em cada uma delas exista um tempo dedicado ao desenvolvimento das habilidades de fala, audição, escrita e leitura para que o aluno compreenda e saiba fazer uso comunicativo da língua. As ementas também destacam a sensibilização para questões culturais e interculturais das comunidades falantes do idioma (embora os indícios apontem para um número bastante limitado de comunidades). Com isso, entendemos que o componente cultural será contemplado como um elemento intrínseco ao idioma e perpassará aspectos da fala, da audição, da escrita e também da leitura. Por essa razão, concluímos que ao se desenvolver como um usuário proficiente e também como um futuro professor de língua inglesa, o aluno do Curso de Letras da UFC terá oportunidade de desenvolver a competência linguístico-comunicativa de maneira bastante avançada. No que concerne especialmente à leitura, há indícios de que ela é entendida como uma atividade social, pela sensibilização a esses aspectos.

A disciplina de número 7 do quadro – Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa – é ofertada no sexto semestre do curso e, pelo próprio nome, verificamos que se volta completamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Embora essa habilidade já seja trabalhada no Curso desde o primeiro semestre, como já vimos, foi dedicado um semestre inteiro de estudos sobre a leitura para que os alunos conheçam com mais profundidade os processos e elementos envolvidos nessa atividade.

Pelas ementas, percebemos que a forma como a leitura é abordada nas disciplinas de Língua e Cultura (disciplinas 1 à 6)<sup>50</sup> visa ao desenvolvimento da proficiência leitora, enquanto que na disciplina de Compreensão e Análise de Textos, o objetivo é oferecer aos alunos uma *visão abrangente de elementos teóricos envolvidos na leitura*. A ementa revela certa indefinição em relação a quais seriam esses elementos, mas entendemos que a utilização do termo *abrangência* revela que serão fornecidas aos alunos ferramentas que proporcionem plena compreensão da leitura e do papel importante que cada perspectiva desempenha nesse contexto. Percebemos a valorização do texto autêntico em Língua Inglesa, *de caráter pragmático e cultural*. Essa opção aponta para a consciência de que textos adaptados ou simplificados, embora cumpram determinadas funções em contextos específicos, não são amostras reais do uso da língua. Ao mencionar diversos *tipos de textos* podemos inferir a leitura de diversos gêneros textuais, cuja análise e reflexão teórica levaram em consideração *fatores discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos*. Pelos *fatores* apresentados, é possível que a leitura se construa sob um viés crítico, uma vez que questões discursivas e de uso da língua estão diretamente ligadas a influências sócio-culturais. Os aspectos cognitivos da leitura, imprescindíveis para a sua compreensão, são explicitamente indicados na ementa.

Em suma, podemos afirmar que a disciplina Compreensão e Análise de Textos objetiva o desenvolvimento da competência teórica, acrescentando saberes específicos acerca da leitura em língua estrangeira, necessários ao ensino desta habilidade.

A disciplina número 8 – Estágio I: Fundamentos Teóricos para o ensino da Língua Inglesa – é ofertada no penúltimo semestre do curso. Essa disciplina funciona como um estágio de preparação para o momento da prática de ensino e é pré-requisito para o Estágio II em Ensino da Língua Inglesa. Pela ementa é possível perceber que ela se divide em dois momentos. O primeiro é dedicado a reflexões sobre elementos teóricos *cognitivos e*

---

<sup>50</sup> Ver ementas completas no Anexo A, p. 165.

*linguísticos da aquisição de língua estrangeira* que fundamentam as abordagens de ensino atuais e que, por sua vez, norteiam os princípios metodológicos do ensino e aprendizagem das habilidades da língua inglesa. A segunda parte consiste na *observação, análise e relato* das práticas pedagógicas utilizadas no ensino de inglês como língua estrangeira. A presença da leitura nesta ementa é inferida pela menção às quatro habilidades da língua, mas não é possível identificar sob que perspectiva essa habilidade é trabalhada.

Por fim, chegamos à ementa da última disciplina (9) – Estágio II em Ensino da Língua Inglesa. Essa disciplina faz parte do último semestre do curso e constitui-se na prática didático-pedagógica do ensino de inglês. Essa prática, que deve ser baseada em métodos e técnicas específicas para o ensino de inglês como língua estrangeira, visa o *desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita*. Consideramos que a habilidade leitora está explicitamente implicada nessa prática docente. Após cumprir um longo percurso no curso de formação, essa é a disciplina em que o aluno atuará não mais como observador e analista, mas como aluno-professor de uma situação real de ensino de inglês. Para isso, deverá lançar mão de todas as técnicas e métodos aprendidos ao longo do curso, bem como de sua capacidade crítico-reflexiva, para alcançar fins de aprendizagem.

Após apresentar a análise das ementas das nove disciplinas já referidas, podemos afirmar, de uma maneira geral, que apesar dessas ementas apresentarem informações sem muitas especificações e muitas vezes repetitivas, como no caso das disciplinas de Língua e Cultura (1 – 6), a leitura é uma habilidade abordada desde o início do curso. A presença de uma disciplina dedicada exclusivamente ao desenvolvimento dessa habilidade aponta para o reconhecimento de sua importância. As concepções de leitura subjacentes nos textos das ementas variam em cada disciplina, o que revela que o curso não demonstra ter direcionamentos consistentes que apontem para um plano geral de trabalho com a leitura.

Por fim, podemos afirmar que o trabalho com a habilidade leitora é realizado desde o início do curso, mas não é possível identificar, através da visão do curso que a ementas nos possibilitam formar, se após o seu término os alunos terão desenvolvido a capacidade de ensinar esta habilidade com eficiência, uma vez que estudos voltados para aspectos metodológicos e didático-pedagógicos concentram-se apenas nos dois últimos semestres do curso. Isso indica uma forte desarticulação entre teoria e prática, bem como uma separação entre saberes de ordem teórica e aplicada, uma situação comum em cursos de formação de professores, como temos relatado neste trabalho.

Daremos prosseguimento à análise documental apresentando a seguir os Programas das disciplinas selecionadas.

### **3.1.3 Análise dos Programas das disciplinas selecionadas**

Até o presente momento apresentamos análises de documentos que representam a visão institucional do Curso de Letras da UFC – O Projeto Político Pedagógico e ementas de disciplinas. A partir de agora nos debruçamos sobre Programas de Disciplinas, documentos elaborados pelos professores responsáveis pelas turmas. Dedicamo-nos à análise de três Programas, correspondentes às disciplinas (HC044) Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, (HC048) Estágio I: Elementos Teóricos para o Ensino de Língua Inglesa e (HC051) Estágio II em Ensino de Língua Inglesa, ofertadas no semestre letivo 2012.2, período de realização da coleta de dados desta pesquisa. Com esta análise estamos nos aproximando, paulatinamente, de elementos mais concretos do curso e passamos a ter uma noção mais clara de sua dinâmica, ao mesmo tempo em que nos aproximamos daqueles que são peças fundamentais para a existência e continuidade do curso, os professores formadores e os alunos em formação.

Antes de iniciarmos as análises chamamos atenção para o fato de que nossa apreciação é baseada nos dados que os documentos apresentam. Nossas afirmações não se referem, portanto, ao que é realizado durante as aulas, mas ao que os documentos indicam e ao planejamento realizado pelo professor da turma<sup>51</sup>.

Novamente, o objetivo da análise voltou-se para aspectos da leitura. No entanto, buscamos elementos um pouco mais específicos, como indícios de trabalho com a leitura na perspectiva sociocultural. Buscamos tais elementos através de informações que vão desde o conteúdo da disciplina, passando pela metodologia utilizada pelo professor, pela forma de avaliação até as informações sobre o material bibliográfico utilizado nas aulas e para isso nos guiamos pelo Protocolo de Análise elaborado para este fim.<sup>52</sup> Antes de iniciarmos a análise de cada Programa será feita uma breve descrição da disciplina com base em informações contidas na Integralização Curricular<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Com exceção da disciplina Compreensão e Produção de Textos em Língua Inglesa, uma vez que 10h aula dessa disciplina foram observadas, o que nos permitiu ampliar nossa compreensão acerca dessa disciplina.

<sup>52</sup> Apêndice F, p. 155

<sup>53</sup> Anexo A, p. 160



O primeiro Programa analisado foi o da disciplina **Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa**. Esta disciplina tem carga-horária de 64 horas aula, sendo 48 horas destinadas aos conteúdos de caráter científico-cultural<sup>54</sup> e 16 horas dedicadas à prática como componente curricular<sup>55</sup>. É ofertada no sexto semestre do curso, embora o seu pré-requisito seja a disciplina Inglês III: Língua e Cultura, do terceiro semestre.

O Programa desta disciplina<sup>56</sup> divide-se em cinco partes: Ementa, Descrição do Conteúdo, Bibliografia Básica, Bibliografia Complementar e *Tentative Syllabus* (Sugestão de Cronograma [sic]).

Na primeira parte não existem informações ementárias complementares e também não há uma seção em que sejam traçados objetivos gerais e/ou específicos que nos permitam conhecer o enfoque que será dispensado à leitura na disciplina. Possivelmente isso ocorre pelo fato de a ementa, presente no Programa, já apresentar metas gerais a serem trabalhadas.

A descrição do conteúdo, por sua vez, subdivide-se em três itens: Estratégias de Leitura, Habilidades de Leitura e Aspectos Textuais. No que concerne ao primeiro, uma extensa lista de estratégias de leitura é apresentada: *skimming; scanning; leitura intensiva e crítica; uso de pistas semânticas e morfo-sintáticas para acessar significados de palavras, termos e/ou expressões desconhecidas; reconhecimento e utilização de palavras-chave, de cognatos e falsos cognatos, de palavras repetidas para compreensão do texto; utilização de títulos e ilustrações e manchetes para predição de vocabulário e conteúdo textual; outras estratégias: parafraseamento, outline, resumo, inferência, pressuposição*. As estratégias mencionadas nos remetem à ideia de leitura como “jogo psicolinguístico de adivinhações” (GOODMAN, 1971 apud CARRELL, 1988), que integra pensamento e linguagem na construção do significado. Observamos a confiança em atividades de predição e inferência a partir de pistas sintáticas e semânticas. Ou seja, há uma consonância entre o *input* perceptivo seletivo e o conhecimento de mundo do leitor.

Ainda na primeira parte, observamos que dentre as estratégias mencionadas figura a *leitura crítica*, mas não há indícios que esclareçam sob que perspectiva o adjetivo *crítica* está sendo empregado.

---

<sup>54</sup> Conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>55</sup> Idem

<sup>56</sup> Anexo D, p. 172

Em suma, no que diz respeito ao item um da descrição do conteúdo (Estratégias de Leitura) podemos afirmar que o foco é o desenvolvimento de estratégias de leitura para a compreensão geral do texto em uma perspectiva, primordialmente, Psicolinguística. Em termos de processamento textual, os conteúdos remetem aos modelos interacionais.

Passando para o segundo item do conteúdo programático – Habilidades de Leitura – é possível notar que o foco se amplia para aspectos mais gerais do texto, ligados a níveis de compreensão mais profundos, como *a identificação de idéias, distinção entre idéias principais-secundárias, idéia principal-detelhes e fato-suposição; identificação da hierarquia frásica intra e inter parágrafos; reconhecimento das tipologias e estruturas textuais; percepção de intencionalidade do autor; predição e inferência; valor funcional e comunicativo das frases e do texto.*

O último item da descrição do conteúdo – Aspectos do texto – centra-se em *aspectos da textualidade; conceito de texto; gêneros e tipos de texto; noções de coesão e coerência; organização estrutural dos parágrafos e dos textos; micro, macro e superestruturas textuais.*

Como podemos observar, o conteúdo abordado na disciplina é bastante abrangente em relação ao processamento textual e estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas na leitura. Isso demonstra um trabalho voltado, sobretudo, para compreensão e interpretação textual. Existe uma lacuna, porém, no que diz respeito a conteúdos ligados à leitura como uma atividade social, como a construção social da significação das palavras, do conhecimento prévio e do discurso, questões de ideologia e da função social dos gêneros textuais, por exemplo. Há apenas uma menção à leitura sob esse viés, no cronograma de aulas (*tentative syllabus*), com a discussão de “alguns tipos de textos e suas funções sociais” (*Some types of texts and their social purposes*). Não há indícios, no entanto, de como essa discussão se conecta com os demais conteúdos abordados na disciplina.

Em relação à metodologia utilizada, as primeiras aulas (cerca de 14 horas aula) tiveram caráter expositivo, tratando dos principais elementos teóricos envolvidos na leitura em língua estrangeira. Em seguida, a metodologia deu-se em forma de apresentação de seminários, e *classes on reading* (aulas de leitura), desempenhadas pelos alunos em formação. Com isso, verificamos que o componente prático é bastante expressivo nessa disciplina, uma vez que grande parte da carga horária é dedicada a atividades que envolvem os alunos em processos de produção de material, simulação de aulas, observações de aulas de leitura, etc.

Durante as 10 horas aula em que a pesquisadora esteve com a turma, foram observados alguns dos seminários apresentados pelos alunos, nos quais o conteúdo teórico abordado nas aulas expositivas foi aprofundado. Além disso, a pesquisadora teve conhecimento de que após a primeira etapa das aulas, os alunos foram instruídos a observar aulas de inglês (dando preferência a aulas de leitura) com a finalidade de verificar os procedimentos do professor em relação às atividades de leitura, a utilização (ou não) de estratégias de leitura e a reação dos alunos às atividades. Antes da observação, cada aluno deveria escolher um aspecto específico a ser observado, como alguma estratégia de leitura, por exemplo. Após a observação, os alunos deveriam relatar a experiência em forma de artigo, escrito no modelo de um projeto de pesquisa, como uma atividade de iniciação à pesquisa. O objetivo principal dessa observação era aproximar os alunos em formação às situações reais de ensino, preparando-os, assim, para a prática pedagógica.

No que diz respeito à avaliação, os alunos foram avaliados através seminários, artigo, aulas de leitura e por uma avaliação escrita, realizada no final da disciplina. A avaliação, portanto, foi progressiva e envolveu diferentes tipos de atividade.

Quanto à bibliografia básica da disciplina, o Programa informa que ela consiste em *Notas de sala de aula*. No entanto, durante o período em que a pesquisadora observou as aulas, teve acesso a uma apostila com textos teóricos sobre a leitura e com atividades, material utilizado pelos alunos na primeira parte das aulas e nos seminários. A bibliografia complementar não informa nenhum livro, texto ou material com base na perspectiva sociocultural da leitura.

Por fim, a análise do Programa da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa nos permite afirmar que o seu objetivo visa não apenas à formação de um leitor proficiente em língua inglesa, como também à preparação de futuros professores para o ensino da habilidade de leitura em língua inglesa. Nesse ponto, essa disciplina pretende cumprir um papel essencial no que diz respeito à articulação teoria-prática e possibilita ao aluno refletir e se preparar para os possíveis desafios que encontrará no desempenho de sua futura atividade docente.

Em relação aos conteúdos abordados, há ênfase na compreensão e interpretação de textos por meio da utilização de estratégias de leitura diversas. Desenvolve-se uma sensibilização de que os textos cumprem funções sociais e que, portanto, sua compreensão depende também da compreensão de elementos que não aparecem de forma explícita. Nesse

sentido, é desenvolvida uma conscientização crítica da atividade de leitura. Contudo, não existem elementos no Programa que apontem para o estudo do texto sob o viés sociocultural nem, conseqüentemente, para a prática da leitura crítica nesta concepção. Ainda nesse sentido, faltam reflexões que problematizem as funções da leitura e dos textos na atualidade, que poderiam se estender para a função e desafios do ensino da habilidade leitora no contexto de língua estrangeira.

Com esta reflexão, encerramos a análise do Programa da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa e passamos, a seguir, para a análise dos programas de disciplinas do Núcleo de Formação Profissional (Estágio I e Estágio II).

A disciplina **Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa** tem carga horária de 64 horas aula de Estágio Supervisionado<sup>57</sup> e é ofertada no penúltimo semestre do curso.

O Programa<sup>58</sup>, redigido em língua inglesa, é organizado em oito partes: Bibliografia Básica (*Text Books*); Bibliografia Complementar (*Supplementary Reading*); Frequência (*Attendance*); Notas (*Grades*); Objetivos do Curso (*Course Goals*); Resultados do Curso (*Course Outcomes*) e Portfólio (*E-portfolio*), mas a análise se pautará de acordo com o instrumento<sup>59</sup> idealizado para este fim.

O programa não disponibiliza a ementa da disciplina nem apresenta informações ementárias complementares, mas informa, de maneira detalhada, os objetivos do curso:

*Os alunos da disciplina Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa desenvolverão uma abordagem abrangente para o desenvolvimento de currículo, instrução e avaliação de programas de língua estrangeira.*

Os objetivos específicos apontam que os alunos deverão: construir um referencial conceitual do ensino de segunda língua baseado em *insights* teóricos com base em pesquisas e estudos qualitativos; desenvolver uma abordagem contextualizada do ensino de línguas, baseada em comunicação real e interação entre os aprendizes; escolher e utilizar as melhores técnicas de desenvolvimento de um currículo que conecte teoria e prática; demonstrar princípios de ensino e aprendizagem centrados no aluno e em salas de aula interativas;

---

<sup>57</sup> Conforme Resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>58</sup> Anexo E, p. 173

<sup>59</sup> Apêndice F, p. 175

demonstrar domínio em técnicas cooperativas de aprendizagem, como o trabalho com grupos pequenos, pares, etc, bem como integrar recursos tecnológicos/ digitais com fins instrucionais; preparar, identificar, executar e avaliar materiais que relacionem conteúdo ligado à educação em língua estrangeira e atividades de escrita e leitura de acordo com o nível e a idade dos aprendizes e, por fim, reunir todos os dados e artefatos relevantes que revelam as competências de ensino em uma argumentação que demonstre como esses dados e artefatos apontam suas competências de ensinar.

*Em suma, o que os alunos precisam saber e serem capazes de fazer com outro idioma em uma sala de aula de língua estrangeira é a pergunta guia para tomar decisões a respeito do currículo, instrução e avaliação.*

Como podemos ver, os objetivos traçados para essa disciplina são complexos e abrangentes. De forma resumida, eles giram em torno das competências que os professores precisam desenvolver para serem capazes de elaborar um currículo em língua estrangeira, lidar com o ensino-aprendizagem (aspecto instrucional) e com a avaliação. Isto é, durante o Estágio I os alunos aprenderão a ter domínio sobre a operação global do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Para isso, devem ser capazes de mobilizar os mais diversos saberes e competências, desde os saberes do conhecimento/específicos/competência teórica, até os saberes pedagógicos/competência aplicada. No entanto, não fica claro no Programa os contextos de ensino para os quais esses objetivos se voltam. Não é possível identificar, por exemplo, se há discussões ou algum tipo de preparação para atuação em diferentes contextos, como cursos de idiomas, escolar regulares ou cursos de inglês para fins específicos, por exemplo. O documento sugere que há um enfoque maior na abordagem comunicativa e no ensino contextualizado de uma maneira geral, sem necessariamente haver um direcionamento específico de como é possível atingir tais objetivos em diferentes contextos de ensino.

Em relação ao conteúdo programático, não há uma seção que o discrimine, mas é possível identificá-lo a partir do cronograma de aulas. O conteúdo abordado envolve:

- Ensino de línguas estrangeiras/ segunda língua e formação de professores de línguas estrangeiras;
- Aquisição de primeira Língua;
- Aquisição de segunda língua;
- Discussão de aspectos importantes sobre aprendizagem, memória e cérebro;

- Teorias do Ensino de Línguas;
- Metodologia do ensino de línguas e abordagem comunicativa;
- Princípios do ensino de línguas;
- Compreensão do papel do *input/ output* contextualizados;
- Ensino de segunda língua e línguas estrangeiras e o planejamento de aulas;
- O ensino de habilidades orais;
- Criação de contextos para a aprendizagem de línguas;
- Ensino de vocabulário;
- Ensino de gramática;
- Ensino de habilidades escritas;
- Diretrizes para o planejamento de aulas e
- Avaliação no ensino de línguas

Podemos verificar que os conteúdos abordados na disciplina estão em consonância com os objetivos traçados, pois contemplam desde aspectos teóricos da aquisição de línguas estrangeiras e segunda língua, passando pelos princípios do ensino de línguas, planejamento de aulas e avaliação. Em relação à leitura, podemos inferir que ela será trabalhada (Ensino das habilidades escritas), mas não possível identificar sob que perspectiva.

A metodologia utilizada na disciplina é bastante diversificada, incluindo aulas expositivas, discussão de textos em encontros virtuais, observações de aulas e micro aulas ministradas pelos alunos em formação. Observamos um diferencial através da inclusão de 9 encontros virtuais. Esses encontros expõem os alunos ao contato com tecnologias de comunicação e informação em contextos de ensino e aprendizagem. Considerando que a integralização curricular não oferece nenhuma disciplina sobre o ensino à distância ou sobre a utilização de novas tecnologias no ensino, as aulas virtuais representam um contato mínimo com essa modalidade de ensino, crescente em nosso país. Ainda sobre a metodologia, o Estágio I inclui, como apontamos, observações de aulas e micro aulas. Embora não exista nenhuma informação adicional em relação a essas atividades, podemos inferir que elas são uma preparação para a prática de ensino e uma forma de aproximar os conteúdos teóricos a práticas pedagógicas.

No que concerne à avaliação, a nota final da disciplina é composta pelo desenvolvimento de diversas atividades que incluem provas e mini testes (*quizzes*) (30%); um portfólio (30%), que consiste em um arquivo montado pelo aluno em formação que reúne documentos, relatos de experiência (narrativas, autobiografias) e qualquer material relevante que demonstre sua evolução pessoal ao longo da disciplina em relação a construção das competências necessárias a professores de línguas; de micro aulas (10%); relatório de observação (10%); participação *online* (10%); tarefas de casa (10%).

Além disso, espera-se que os alunos desenvolvam um grande senso de autoavaliação, com base na compreensão das *necessidades e interesses de diferentes aprendizes; do currículo e dos conteúdos; dos processos de ensino baseados em pesquisa e das expectativas e desenvolvimento profissional*. Nesse sentido, vemos um direcionamento para o desenvolvimento da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993.), que é aquela que nos ajuda a compreender a dimensão do trabalho que realizamos e nos impulsiona a buscar o nosso desenvolvimento e crescimento enquanto professores profissionais.

Em relação à bibliografia da disciplina, os livros e textos são focados no ensino contextualizado de línguas. Não é possível identificar a perspectiva de leitura subjacente nesses materiais.

Após analisar diversos aspectos do Programa de Disciplina do Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Inglesa, verificamos que ele é bastante vasto. Compreende muitos aspectos relevantes na formação de professores, desde o estudo das teorias do ensino de línguas, passando por aspectos práticos como o planejamento de aulas até a avaliação dos alunos. Também observamos que o Programa está em consonância com a ementa desta disciplina, que prevê o estudo das teorias cognitivas e linguísticas de aquisição de LE, bem como o estudo das atuais abordagens de ensino para o ensino e aprendizagem das habilidades da língua. A abrangência dos conteúdos abordados no Estágio I revela uma preocupação em proporcionar o desenvolvimento dos mais diversos saberes e competências necessários aos professores de línguas. No entanto, o acúmulo de conteúdos – sobretudo de conteúdos teórico-metodológicos – em apenas uma disciplina, revela também que a preparação efetiva para a atuação profissional vem sendo concentrada em uma disciplina do Núcleo de Formação Profissional, o que confirma a tendência dos cursos de formação de professores no Brasil, sobre a qual discutimos em outra seção desse estudo.

Por fim, com relação à leitura, é dada pouca ênfase a essa habilidade. De acordo com o cronograma de aulas, são dedicadas quatro horas aula para o ensino específico das habilidades escritas. Ou seja, possivelmente, apenas duas para o ensino da leitura. O enfoque comunicativo e contextualizado do ensino de línguas assumido na disciplina indica um trabalho nesse sentido, mas não é possível captar detalhes sobre o tratamento que a leitura recebe no Estágio I.

Passamos neste momento à análise do último Programa de Disciplina, referente ao **Estágio II em Ensino de Língua Inglesa**. Esta é a disciplina que possui maior carga horária na Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana, com 96 horas aula, dentre as 200 destinadas ao Estágio Supervisionado<sup>60</sup>. Tem como pré-requisito o Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Inglesa e a disciplina Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira.

O Programa desta disciplina<sup>61</sup> traz a ementa, mas não apresenta informações ementárias complementares. Também não são apresentados objetivos. Em relação ao conteúdo, verificamos que este será definido *em função do local de estágio e do material didático utilizado nas aulas a serem lecionadas*.

Em relação à metodologia, esta disciplina funciona em um regime diferenciado das demais, uma vez que nela toda a carga horária é destinada à prática de ensino. Não há, portanto, encontros para discussão de textos, apresentação de seminários, etc. Os alunos matriculados atuam como professores estagiários em contextos como cursos, institutos, escolas da educação básica ou cursos de extensão com o suporte de um professor orientador, geralmente o professor responsável pela turma onde o estágio ocorre. Quando os alunos realizam o estágio em cursos de extensão promovidos pela própria Universidade, o professor do Estágio II passa a ser também o professor orientador do estágio. Em algumas situações, os alunos realizam seus estágios como auxiliares dos professores da graduação.

No semestre letivo 2012.2, quando a pesquisa foi realizada, havia um total de 9 alunos estagiários. Destes, dois alunos realizaram o estágio em uma Escola de Educação Básica, dois em uma Escola de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, dois em um curso de idiomas e três em um curso de extensão promovido pela Universidade.

---

<sup>60</sup> Conforme Resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>61</sup> Anexo F, p. 175



Segundo informações da professora do Estágio II, em todos os locais do estágio o foco das aulas seria o desenvolvimento das quatro habilidades. Apesar de dois estagiários atuarem em uma Escola de Ensino Básico, nesta escola o ensino de inglês se dá de forma semelhante a de um curso de idiomas, por níveis de proficiência. Na escola de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, as aulas foram ministradas em turmas do curso de Hotelaria, cujo foco também é o desenvolvimento das quatro habilidades. Isso demonstra que a prática de ensino dos alunos Estágio II foi restrita no sentido em que tiveram contato apenas com o ensino das quatro habilidades de forma articulada.

Reconhecemos que a formação de professores deve contemplar o trabalho em contextos em que a aprendizagem integrada das quatro habilidades é o objetivo de ensino. No entanto, devemos lembrar que há contextos em que esse não é o foco. Há outros, em que dificilmente a articulação das quatro habilidades é uma meta atingível (embora ideal), como é o caso da escola regular. Em uma perspectiva realista do ensino de línguas nas escolas, sabemos que dificilmente a abordagem comunicativa e contextualizada se dará através da integração das quatro habilidades. Nesse sentido, a prática de ensino enfatiza uma situação que, não necessariamente, corresponde ao que o futuro professor enfrentará após a sua formação. Isso pode apontar um aspecto frágil da forma como o Estágio II tem conduzido suas ações. No entanto, não podemos deixar de mencionar a dificuldade de estabelecer um calendário de estágio supervisionado em escolas regulares, sobretudo nas públicas, tendo em vista que, em muitos momentos, as escolas alteram o calendário de aulas de forma imprevisível. Em outras situações, atividades extracurriculares ou até mesmo greves podem dificultar ainda mais a organização da prática de ensino na escola. Notamos, ainda, que esse foi o quadro delineado no semestre letivo 2012.2, que pode não corresponder à prática geral adotada para essa disciplina.

Dando prosseguimento à análise do Programa de Disciplina, verificamos que o programa informa a bibliografia básica e a complementar. A primeira é composta por livros bastante tradicionais sobre o ensino de Línguas, como Brown (1994) e Ur (1996). Na bibliografia complementar há algumas indicações de leitura sobre o ensino de línguas mediado pela internet (GITSAK; TAYLOR, 2000; WINDEATT, 2000). Há, além disso, uma indicação de leitura sobre o ensino das habilidades de leitura em língua estrangeira, de Nuttal (1996).

Com essas informações, encerramos a análise do Programa da disciplina Estágio II e também da seção de análise documental. A seguir, apresentaremos a análise dos dados provenientes de questionários.

### **3.2 Análise dos dados provenientes de questionários**

Essa parte da análise contempla a apreciação dos dados provenientes do questionário aplicado aos docentes das disciplinas selecionadas e do questionário aplicado aos alunos graduandos dessas disciplinas.

#### **3.2.1 Análise do questionário aplicado aos docentes do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC das disciplinas selecionadas.**

O objetivo principal da aplicação deste questionário consistiu em conhecermos a visão das docentes acerca das funções do ensino de língua inglesa em dois contextos: a escola de Educação Básica e institutos/cursos de idiomas. Além disso, procuramos conhecer as habilidades que podem/devem ser enfatizadas no ensino nesses dois contextos, segundo a opinião das participantes.

Retomando o que fora informado na Metodologia, esse grupo é composto por duas participantes, representadas pelos códigos D1 e D2, sendo a primeira, a docente responsável pelas disciplinas do Núcleo de Formação Profissional e a segunda responsável pela disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa.

Nesta análise apresentamos primeiramente o perfil de formação e atuação profissional das participantes e, em seguida, comentamos as perguntas da parte III do questionário – **Leitura em Língua Estrangeira**. Nesta segunda parte, apresentamos a pergunta e as respostas das participantes<sup>62</sup> dispostas em um quadro, seguidas da análise da pesquisadora.

---

<sup>62</sup> As respostas das participantes foram transcritas de forma integral e sem nenhum tipo de alteração ou correção, mantendo também os grifos e destaques.

### 3.2.1.1 Perfil de formação e atuação profissional das participantes D1 e D2

Considerando a formação acadêmica, a participante D1 é mestre em Língua Aplicada e cursa atualmente doutorado em Linguística. Durante os anos de 2007 e 2009 cumpriu créditos de doutorado em Educação (com ênfase em aquisição de LE/L2) em uma universidade nos Estados Unidos. A professora atua na docência há mais de vinte anos e na docência universitária desde o ano de 2002. Na Universidade Federal do Ceará, atua há 5 anos, dos quais dois atuou como professora substituta. Há três anos atua como professora efetiva. Nesta instituição, realiza trabalhos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

A participante D2 possui doutorado em Linguística, realizado em uma instituição brasileira em parceria com uma universidade americana. Atua como professora há vinte e sete anos. Na UFC, há vinte e um, dos quais, seis anos atuou em um projeto de extensão na Universidade, também como professora de língua inglesa. Desde 1998 atua como professora no Ensino Superior, realizando atividades no âmbito da educação, extensão e pesquisa.

O perfil das participantes assemelha-se no sentido de que as duas buscaram qualificação na área em que atuam através de cursos de pós-graduação. Ambas estão envolvidas nos três eixos principais da Universidade (ensino, extensão e pesquisa), demonstrando uma participação ativa na instituição a que pertencem.

### 3.2.1.2 Análise do questionário – Parte III: Leitura em Língua Estrangeira.

**Pergunta 11** – Em sua opinião, qual a função do ensino de Língua Estrangeira (inglês) na escola regular? Que habilidades podem/ devem ser trabalhadas para cumprir a finalidade apontada?

D1	D2
<p><i>A função: desenvolvimento de habilidades comunicativas, nos modos de comunicação de recepção e produção oral e escrita (presentational, interpersonal and interpretive)</i></p>	<p><i>Na minha opinião, o ensino de língua estrangeira escola tem a função de promover desenvolvimento de habilidades que auxiliem na aquisição de tal língua. Penso que as 4 habilidades (oral, compreensão leitora, escrita e compreensão auditiva) devem ser trabalhadas na escola atreladas a, uma quinta habilidade, a <b>gramática</b>. De acordo com Larsen Freeman a gramática deve ser entendida como uma habilidade. Porém, isso não tem ocorrido na escola regular. A ênfase tem sido dada à tradução e a um ensino descontextualizado.</i></p>

**Quadro 7:** Resposta das participantes D1 e D2 sobre a função do ensino de LE na escola regular e sobre as habilidades que podem/devem ser trabalhadas nesse contexto

Através da resposta da participante D1, podemos depreender que, em sua opinião, a função do ensino de língua inglesa na escola está diretamente ligada ao desenvolvimento das quatro habilidades com um objetivo comunicativo em nível pessoal, interpessoal e interpretativo.

Para D2, o ensino das quatro habilidades comunicativas também é apontado como função da escola. A professora acrescenta ainda a necessidade de se trabalhar uma quinta habilidade, a gramática, mas demonstra ter consciência que o ensino praticado atualmente nesse contexto se distancia do que considera função da escola.

Através das duas opiniões, observamos que a *função* do ensino de inglês confunde-se com o ensino das *habilidades linguísticas* do idioma. Como vimos nos documentos estudados nesse trabalho, a função do ensino de línguas estrangeiras na escola é cumprir um papel de formação educacional e de cidadania e as habilidades de fala, compreensão auditiva, escrita e compreensão leitora, devem ser articuladas de forma a possibilitarem o cumprimento desta finalidade. Isto é, as habilidades linguísticas devem ser o meio através do qual noções de cidadania e inclusão são desenvolvidos, e não um fim em si mesmas.

Na discussão acerca de quais habilidades podem/ devem ser abordadas na escola regular, é importante destacar que, independente de escolhermos enfatizar as habilidades orais ou escritas, ou de planejarmos um trabalho com as quatro habilidades, ainda assim, a função do ensino de línguas nesse contexto diferencia-se de todos os demais, dado o compromisso maior que a escola tem com o seu papel educacional. Com isso, não estamos afirmando que o ensino de línguas na perspectiva linguística não educa. Ele educa, mas cumpre uma função diferente da proposta escolar.

Em suma, as respostas das participantes apontam uma necessidade de maior reflexão e sensibilização acerca dos objetivos do ensino de línguas na escola e de como as habilidades linguísticas podem ser articuladas para cumprir esta finalidade.

**Pergunta 12:** Nos institutos de idioma, essa função se modifica? Justifique e informe que habilidades podem/ devem ser trabalhadas nesse contexto.

D1	D2
<i>Nos institutos de idioma, a metodologia de ensino varia de acordo com a abordagem proposta.</i>	<i>Sim, embora nos cursos de idioma é dito que a função é a de desenvolver as 4 habilidades, muitas vezes, tais cursos concentram mais na oralidade.</i>

**Quadro 8:** Resposta das participantes D1 e D2 sobre a função do ensino de LE nos institutos de idiomas e sobre as habilidades que podem/devem ser trabalhadas nesse contexto.

Em relação a esta pergunta, quando D1 fala de variação de metodologia conforme a abordagem, nos transmite a ideia de que nos institutos de idioma há mais liberdade em relação à função que se atribui ao ensino.

A participante D2 aponta que a função do ensino de inglês em cursos é diferenciada e que essa diferença recai, nesse contexto, na ênfase dada à habilidade oral.

Nos dois casos, as participantes demonstram perceber diferenças entre a função do ensino de inglês nos dois contextos perguntados (escola e cursos), mas a diferença não parece clara e a percepção do ensino de línguas, segundo as respostas, concentra esforços no conteúdo linguístico.

**Pergunta 13:** Em relação à habilidade de leitura, você acredita que é possível desenvolver, atualmente, a leitura crítica em língua estrangeira no contexto da escola regular? Justifique.

D1	D2
<p><i>Sim, é possível fazer o planejamento de aulas, adequando o conteúdo programático de maneira a acomodar aspectos fundamentais da leitura com a utilização de textos autênticos e de diferentes gêneros textuais.</i></p>	<p><i>Não porque uma leitura crítica só é possível se ocorrer a compreensão de todos os elementos que estão envolvidos em um texto, desde as dimensões linguísticas (relativa aos recursos linguísticos em uso), textual (concernente à configuração do texto, no que diz respeito a gênero e tipos textuais), sócio pragmática e discursiva (referente aos interlocutores, seus papéis sociais, motivações e outros fatores que definem o contexto de produção, circulação e recepção do texto) até a dimensão referencial (relativa aos conhecimentos e conceitos envolvidos no processamento textual). E isso não vem sendo feito na escola regular. A carga horária reduzida também é outro fator sendo as dificuldades de alteração na condução das aulas nas escolas onde atuam outro impedimento.</i></p>

**Quadro 9:** Resposta das participantes D1 e D2 sobre a leitura crítica em língua estrangeira na escola regular.

Com relação à prática da leitura crítica (LC) na escola, D1 coloca que o planejamento é algo fundamental para o desenvolvimento dessa atividade. Essa afirmação aponta a visão de que a LC requer preparo e planejamento e que, com isso, é possível incluí-la na rotina escolar. Há ainda uma associação entre a LC e a utilização de textos autênticos e de diferentes gêneros textuais. Como discutimos na Parte II do capítulo teórico, a LC é vista como uma prática social que leva em consideração as características das práticas escritas de cada contexto. Nesse sentido, os textos autênticos, que são manifestações reais do uso da língua, bem como os gêneros textuais, que carregam marcas particulares das comunidades

onde se desenvolvem, são elementos essenciais para a prática dessa atividade. Com isso, D1 chama atenção, mesmo que indiretamente, para aspectos essenciais da LC: o componente cultural e atividade de leitura em uma perspectiva situada, demonstrando que a forma como compreende a LC, está de acordo com a perspectiva sociocultural.

D2, por sua vez, acredita não ser possível desenvolver práticas de LC na escola, pois esta requer conhecimento de *todos os elementos envolvidos no texto* (linguísticos, textuais, sócio-pragmáticos e discursivos, e referenciais). De acordo com a concepção de leitura sociocultural, essa visão faz sentido na medida em que sem os conhecimentos linguísticos mínimos para compreender o texto, o leitor terá dificuldades em se engajar na leitura em uma dimensão mais profunda, sócio e culturalmente. No entanto, é importante destacar que a compreensão total dos elementos linguísticos não é a condição indispensável da LC, pois as dimensões cultural, pragmática e discursiva, também apontadas pela participante D2, são de extrema relevância na concepção sociocultural.

Ainda sobre o desenvolvimento da LC na escola, D2 afirma que isso não vem sendo realizado e aponta como fatores que geram essa situação a carga horária reduzida e *dificuldades de alteração na condução das aulas*. Com relação a esse último ponto, não é possível afirmar a que a professora se refere, mas podemos cogitar que pode ser uma referência à dificuldade em gerenciar salas de aulas geralmente lotadas, com poucos recursos, o que certamente representa um entrave para o trabalho na escola.

Em relação à pergunta 13, as duas participantes tem perspectivas diferentes em relação ao desenvolvimento da LC em LE na escola. Para D1, ela é possível com planejamento. Para D2, é preciso realizar mudanças mais profundas na escola relacionadas ao tempo destinado à disciplina e à condução das aulas.

É interessante notar que, embora de maneiras diferentes, as duas participantes fizeram referência a aspectos da dinâmica escolar, como o planejamento de conteúdos, a carga horária e condução das aulas, apontando esses fatores como determinantes no sucesso do trabalho com LC. Nesse sentido, as professoras lançam mão de seus saberes didático-curriculares (SAVIANI, 1996), que se referem não apenas ao saber-fazer em uma perspectiva teórico metodológica, mas também abrangem o trabalho educativo em uma perspectiva integradora, composta por diversos agentes, instrumentos e procedimentos.

**Pergunta 14:** E nos institutos de idiomas? Justifique.

D1	D2
<i>Da mesma forma. O que eu acredito ser o diferencial nos institutos de idioma é a melhor qualificação acadêmica dos docentes.</i>	<i>Já acho possível no instituto de idioma por terem uma carga maior.</i>

**Quadro 10:** Resposta das participantes D1 e D2 sobre a leitura crítica em língua estrangeira nos institutos de idiomas.

Em relação à LC nos institutos de idiomas, D1 acredita ser possível promovê-la, assim como na escola, se houver planejamento para isso. Complementando sua resposta, a participante revela uma crença, ao realizar uma distinção entre a qualificação acadêmica de professores que atuam no contexto escolar e que atuam em institutos, atribuindo ao segundo grupo uma *melhor* qualificação e apontando essa característica como diferencial nesse contexto. Vale lembrar, no entanto, que o diferencial de muitos professores que atuam em institutos de idiomas é a proficiência linguística. Muitas vezes, os institutos tem em seus quadros professores com boa proficiência, mas com nenhuma formação acadêmica. Ou seja, “profissionais” com competência linguística, mas com pouca ou nenhuma competência teórica e aplicada. Certamente as crenças reveladas pela docente D1 fundamentam-se em inúmeras experiências, as quais não podemos prever aqui e que extrapolam o objetivo do nosso estudo. Independente de ela se confirmar ou não, aproveitamos o ensejo para retomar a importância das crenças no processo de formação de professoras, lembrando também o papel influenciador do professor formador na construção de opiniões no âmbito educacional.

D2, por sua vez, reafirma seu posicionamento de que o tempo é um elemento fundamental para a promoção da LC. Como já discutimos, um dos entraves na disciplina língua estrangeira na escola é a pequena carga horária destinada a ela. Nesse sentido, os cursos de idiomas estão em vantagem em relação às escolas e nos levam a refletir sobre a necessidade de mais avanços em termos de políticas educacionais que garantam a valorização das línguas estrangeiras no currículo escolar.

Verificamos que as duas participantes acreditam que os institutos de idiomas são ambientes mais favoráveis à promoção da LC, devido à melhor qualificação dos professores que atuam nesse contexto e à maior carga horária para o desenvolvimento dessa atividade.

**Pergunta 15:** Considerando todas as disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês Diurno da UFC, você acredita que os alunos em formação tem saído da universidade com os conhecimentos mínimos necessários para trabalhar com a habilidade leitora (incluindo leitura crítica) nos contextos da escola regular e nos institutos de idiomas? Justifique.

D1	D2
<p><i>Acredito que sim, “os conhecimentos <u>mínimos</u> necessários para trabalhar com a habilidade leitora (incluindo leitura crítica)” são contemplados. Um aspecto que gostaria de ressaltar, embora haja a obrigatoriedade de cumprimento de um conteúdo programático previsto nas ementas das disciplinas, cada professor ao ministrar as específicas de desenvolvimento das habilidades comunicativas, acaba abordando ou aprofundando mais em determinado aspecto de sua escolha, por razões como: é sua área de expertise, ou está relacionado com pesquisas que vem desenvolvendo naquele momento, ou com a agenda de pesquisa no âmbito nacional. Há também uma diferença considerável se considerarmos as grades curriculares. Os cursos que foram criados nas décadas de 70/80, são mais engessados e não apresentam disciplinas com essa possibilidade, se comparados aos cursos criados mais recentemente (como os da UFC: noturno e a distância).</i></p>	<p><i>Sim, os conhecimentos mínimos eles possuem. Aprendem estratégias de leitura, sobre gêneros textuais e também são conduzidos à fazerem reflexão crítica de leituras de contos, dentre outras obras durante o curso. Além das aulas, fazem trabalhos investigativos, de observação que levam à reflexão sendo orientados a refletirem e a apresentarem contribuições.</i></p>

**Quadro 11:** Resposta das participantes D1 e D2 sobre a formação inicial dos alunos do Curso de Letras Português/Inglês da UFC em relação ao trabalho com leitura (incluindo leitura crítica).

No que diz respeito à formação inicial dos alunos do Curso de Letras Português/Inglês da UFC para o trabalho com leitura crítica, a participante D1 afirma que eles possuem os conhecimentos mínimos necessários. A professora destaca que cada professor formador faz ajustes nos conteúdos específicos em suas disciplinas, de forma a contemplar aspectos que se relacionam com suas demandas profissionais, como pesquisas, área de *expertise*, etc. Além disso, a professora menciona o engessamento dos currículos mais antigos, como o do curso que pesquisamos, como fator que afeta o estudo das habilidades comunicativas nos cursos universitários.

Com isso, é possível que ao longo do processo de formação os alunos não estejam sendo expostos ao estudo das quatro habilidades de maneira uniforme, devido às demandas da dinâmica do curso e das próprias necessidades dos professores formadores. Por um lado, isso aponta as restrições que o contexto impõe ao trabalho do professor. Por outro lado, no entanto, a opinião da professora revela também que o elemento balizador da seleção dos conteúdos específicos de cada disciplina tem privilegiado as prioridades estabelecidas pelo



professor formador e tratado de forma menos expressiva as demandas do contexto de trabalho que os futuros professores enfrentarão, quer seja ele a escola regular ou os institutos de idiomas. Com isso, não estamos sugerindo o abandono de um deles, mas uma maior articulação entre essas duas demandas.

Nos Programas das disciplinas do Núcleo de Formação Profissional, analisados anteriormente, observamos uma tendência a centrar a formação no ensino das quatro habilidades de forma integrada, que não se aplica a todos os contextos de ensino e, por isso, representa uma lacuna na formação dos professores. Essa constatação pode ser um reflexo de como as restrições curriculares do Curso em questão e as demandas da docente D1 tem influenciado e direcionado sua prática. No entanto, mesmo com essas lacunas, a docente acredita que os alunos tem sido preparados para o trabalho com a leitura em escolas e cursos de idiomas.

A participante D2 também afirma que os alunos possuem os conhecimentos mínimos para o trabalho com a leitura. Menciona que eles são expostos ao estudo das estratégias e dos gêneros textuais, possivelmente referindo-se ao estudo dos elementos teóricos da leitura. A participante não fala especificamente sobre leitura crítica, mas menciona *reflexão crítica de leituras* e relaciona essa atividade à leitura de *contos e outras obras ao longo do curso*. É interessante notar essa associação entre gêneros literários e reflexão crítica, pois esses gêneros possuem um grande potencial para esse tipo de atividade. No entanto, todos os tipos de textos são passíveis de um olhar crítico (no sentido em que propomos para a LC), portanto, essa atividade não deve estar restrita às disciplinas de literatura. Por fim, a participante D2 menciona trabalhos investigativos e reflexivos realizados pelos alunos como uma forma de contribuição à sua formação.

A respeito dessa última pergunta, verificamos que as duas participantes acreditam que o Curso de Letras Português/Inglês da UFC forma os futuros professores de maneira a possibilitar-lhes o trabalho com a habilidade leitora tanto na escola regular como nos institutos de idiomas, mas as duas demonstram ter consciência das limitações do Curso. Um aspecto que merece destaque nas respostas das duas participantes foi a ênfase dada aos saberes de ordem teórica. As participantes mencionaram o estudo das quatro habilidades, de estratégias de leitura e de estudos de diferentes gêneros textuais. No entanto, não foram enfatizadas atividades que envolvem os aspectos metodológicos do ensino da habilidade leitora como um dos conhecimentos mínimos necessários ao trabalho com essa habilidade. Os

saberes teóricos, portanto, parecem ser acionadas de forma mais espontânea nas professoras, embora a pergunta direcione-se para o trabalho com a leitura, que implica diretamente o saber-fazer não apenas de ordem teórica, mas também em uma perspectiva aplicada.

Com isso, finalizamos a análise do questionário respondido pelas docentes das disciplinas Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, Estágio I e Estágio II. Como afirmamos no início dessa seção, nosso objetivo ao aplicarmos este instrumento consistiu em conhecer a visão das docentes acerca das funções do ensino de língua inglesa em dois contextos: a escola de Educação Básica e institutos/cursos de idiomas. Além disso, procuramos conhecer as habilidades que podem/devem ser enfatizadas no ensino nesses dois contextos, segundo a opinião das participantes.

Através de uma análise geral das respostas apresentadas, podemos afirmar que tanto D1 quanto D2 percebem que o ensino de inglês nas escolas e nos institutos de idiomas tem funções diferentes, mas não demonstram claramente em que consistem essas diferenças. É importante ter uma noção clara dos objetivos pedagógicos próprios de cada contexto de ensino, pois eles devem direcionar também a formação de professores, nos aspectos teórico e prático. Sobre isso, devem-se considerar ainda as características de cada contexto, suas limitações e suas possibilidades, o que pode facilitar o planejamento de trabalho no que concerne às habilidades linguísticas que serão enfatizadas em cada local. As duas participantes acreditam que é função da escola e dos cursos desenvolver a capacidade dos alunos de utilizarem as habilidades orais e escritas. No entanto, como vimos anteriormente, nem sempre é possível articular todas as habilidades de forma satisfatória. Portanto, a formação de professores deve levar em consideração também o contexto real que os futuros professores enfrentarão em suas carreiras.

Por fim, no que concerne à formação de professores para trabalho com a habilidade leitora, a opinião das participantes alerta sobre o desafio enfrentado também pelos professores formadores, que tem que lidar com demandas diferentes, muitas vezes sem dispor das condições adequadas para gerenciar a complexidade do trabalho que envolve formar um professor. Mesmo assim, as docentes afirmam acreditar que os alunos em formação aprendem a trabalhar, minimamente, a leitura e a leitura crítica em contextos variados.

Após esta análise, que contemplou a visão dos professores formadores da UFC acerca do ensino de leitura em língua estrangeira, abordaremos na seção seguinte a visão dos alunos do em formação sobre suas concepções de leitura e sobre seu processo de formação inicial.

### 3.2.2 **Análise do questionário dos alunos graduandos do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC das disciplinas selecionadas**<sup>63</sup>

Nesta seção apresentamos a análise dos questionários respondidos pelos alunos das disciplinas do Núcleo de Formação Profissional (Estágio I e Estágio II) e pelos alunos da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa.

Inicialmente, apresentamos o perfil dos alunos respondentes, conforme a **Parte I** do questionário – **Dados Pessoais**.

Em seguida, são analisados os dados referentes à **Parte II – Concepções e Processamento de leitura**. Ainda nessa parte, analisamos uma questão (48) que é originalmente integrante da terceira parte do questionário, mas que tem uma afinidade maior com as concepções e processamento de leitura, por tratar-se da conceituação que os respondentes fizeram de Leitura Crítica. Uma apreciação final desse bloco de questões nos permitirá verificar, em relação ao conhecimento teórico, a concepção de leitura que os alunos em formação desenvolveram ao longo do curso e em que medida ela está em consonância com a leitura crítica em uma perspectiva sociocultural.

Por fim, apresentamos a análise da **Parte III – Formação Inicial (Graduação) e Leitura em Língua Estrangeira**. Na análise das duas últimas partes os dados foram organizados em tabelas para possibilitar uma maior compreensão e, conseqüentemente, uma análise mais clara.

#### 3.2.2.1 **Perfil dos respondentes.**

Dentre os respondentes dos questionários aplicados aos alunos da graduação, 7 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. No período da coleta de dados eles tinham entre 19 e 38 anos – mas a grande maioria (12 respondentes) estava na faixa etária dos 20 anos – e cursavam entre o 6º e o 10º semestre. Todos os alunos afirmaram já ter estudado ou estar estudando inglês em cursos de idiomas, dos quais 9 alunos disseram já ter concluído algum tipo de curso, 3 disseram já ter feito algum tipo de curso, sem, no entanto, concluí-lo e 3 alunos afirmaram estar estudando inglês no período em que responderam ao questionário.

Com isso, sabemos que o grupo dos respondentes formado pelos alunos da graduação é de jovens adultos. Ao responderem ao questionário, todos já estavam cursando a

---

<sup>63</sup> Apêndice B, p. 147

segunda metade do curso. Portanto, sabemos que são alunos que já cursaram disciplinas que os habilita a ter conhecimento linguístico-comunicativo, pelo menos, em nível intermediário-avançado. Além disso, todos já tiveram ou tem contato com o idioma que estudam em outros contextos, que não apenas a universidade.

### 3.2.2.2 Análise do Questionário Parte II – Concepções de leitura.

A análise da Parte II do questionário foi dividida em duas partes. Inicialmente, analisamos as questões 7 a 26, que por sua vez, foram agrupadas e analisadas em blocos de acordo com a concepção de leitura que representam predominantemente, conforme o quadro abaixo:

QUESTÕES	CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE REPRESENTAM
07, 08, 12,13, 15, 20, 21 e 23	Concepção Linguística
10, 14 <sup>64</sup> , 16, 18, 22, 24 e 25	Concepção Psicolinguística
09, 11, 17, 19 e 26	Concepção Sociocultural

**Quadro 12:** questões do questionário de acordo com a Concepção de Leitura que representam

Em seguida, analisamos as questões 27 a 37, que se referem à leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural, conforme as categorias apresentadas no item 1.2.3 deste trabalho. Por fim, apresentamos a análise da questão 48, na qual os respondentes conceituam *leitura crítica*.

Passamos agora para a análise das questões que lidam com as concepções de leitura.

#### 3.2.2.2.1 Análise das questões sobre a Concepção Linguística de Leitura

A tabela a seguir (tabela 1) apresenta as respostas dos alunos em relação às questões sobre a Concepção Linguística de leitura. Ela apresenta o número de respostas por item da questão.

<sup>64</sup> Embora a questão 14 faça parte do grupo das questões sobre a Concepção Psicolinguística, por ter uma temática mais voltada para o processamento de leitura, ela não será levada em consideração.

**Tabela 1:** Respostas dos alunos graduandos acerca da Concepção Linguística de leitura

<b>CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA DE LEITURA</b>					
<b>QUESTÃO</b>	<b>CONC. MT</b>	<b>CONCORDO</b>	<b>NTC</b>	<b>DISCORDO</b>	<b>DISC. MUITO</b>
<b>07</b>	0	2	3	7	3
<b>08</b>	0	8	1	5	1
<b>12</b>	0	3	2	7	3
<b>13</b>	0	2	2	9	2
<b>15</b>	1	2	5	2	5
<b>20</b>	2	7	1	4	1
<b>21</b>	0	3	4	6	2
<b>23</b>	0	3	2	6	4

Em relação à questão 7, é interessante notar que 2 dos respondentes concordam que a língua escrita é uma mera transcrição da fala. Embora esse número não represente o universo dos participantes, pois a maioria (10) discorda da afirmativa, ele chama atenção, sobretudo devido ao fato de os dois respondentes (A12 e A14) que concordaram com a afirmativa serem alunos do Estágio I e do Estágio II, respectivamente. Isto é, alunos que estão concluindo sua formação inicial demonstram conservar uma perspectiva da linguagem escrita bastante restrita.

Na questão 8 temos a afirmação de que o processo de leitura consiste na identificação visual de palavras e no seu agrupamento com a finalidade de atribuir sentido a um texto. Por um lado, essa afirmação é limitada, uma vez que nela subjaz a ideia de que o sentido do texto pode ser atribuído apenas pela compreensão literal do significado das palavras. Ou seja, o sentido estaria “aprisionado” ao texto, sem considerar os fatores externos que afetam a compreensão. Por outro lado, a leitura também envolve o processamento no nível das palavras, o que pode explicar o número considerável de respondentes (8) que concorda com o enunciado. Dos outros 7 respondentes, 1 não tem certeza, 5 discordam e 1 discorda muito.

A questão 12, por sua vez, traz uma declaração bastante característica da Concepção Linguística de leitura, ao atestar que o leitor leva em consideração todas as letras no ato da leitura. 10 respondentes discordam dessa afirmação.

De semelhante forma, a questão 20 identifica o leitor como um decodificador que compreende o texto a partir do reconhecimento de todas as informações visuais nele contidas. Contraditoriamente, nesta questão, 9 respondentes concordam que o leitor decodifica todas as informações visuais.

Analisando comparativamente os resultados das duas questões, 12 e 20, verificamos na tabela 2 que dos 15 respondentes, 3 apresentaram claramente alguma dúvida em relação ao assunto (destaque azul), ao marcarem em uma das duas questões a opção *não tenho certeza*. 5 alunos responderam as questões de forma coerente, ou seja, concordando ou discordando nos dois casos (cor verde). Desses, 4 alunos foram coerentes em discordar, o que aponta que eles tem uma opinião a respeito do processamento de leitura que se opõe à concepção Linguística. No entanto, 7 respondentes concordaram com uma afirmativa e discordaram da outra (destaque amarelo), apresentando pontos de vista contraditórios.

**Tabela 2:** Comparação entre os resultados das questões 12 e 20 por respondente.

RESPONDENTES/ QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
12	NTC	D	D	C	NTC	DM	DM	D	D	D	C	DM	D	D	D
20	C	C	C	CM	C	DM	D	C	C	NTC	D	CM	D	D	C

CM – concordo muito; C – concordo; NTC – não tenho certeza; D – discordo; DM – discordo muito

Uma leitura geral desses resultados nos permite afirmar que os respondentes não tem um conhecimento estável em relação à decodificação de leitura. Como já vimos anteriormente, com o avanço dos estudos nesse campo, verificou-se que os leitores não fixam o olhar em todos os elementos visuais do texto e que disso não depende a compreensão. Mesmo tratando-se de um conceito básico sobre a leitura, percebemos como os alunos revelam um conhecimento frágil a esse respeito.

Dando prosseguimento à análise, a questão 13 traz a afirmação de que a leitura é um processo linear. Nesse sentido, a grande maioria dos alunos (11) discorda da afirmação, 2 alunos concordam e 2 não tem certeza. Comparando esse resultado com o das duas questões anteriores, que também se relacionam, verificamos que apenas quatro alunos respondem a todas de forma coerente – A6, A7, A13 e A14. Todos eles discordam ou discordam muito das questões 12, 13 e 20. A consistência dos resultados, até o momento, indica que a concepção de leitura desses respondentes se distancia da Concepção Linguística.

No que se refere à questão 15, os alunos apresentaram opiniões variadas. 3 deles concordaram que apenas as informações grafo-fônicas, sintáticas e semânticas são consideradas durante a leitura. 5 alunos afirmaram não ter certeza e 7 alunos discordaram da afirmação, dos quais 5 discordaram muito, dentre eles os respondentes A6, A7 e A13. O respondente A14 afirmou que concorda com o enunciado.

O fato de apenas 3 respondentes terem concordado com a afirmação pode indicar que, de alguma forma, os alunos, como grupo, estão atentos à influência de outros elementos na compreensão da leitura, como o conhecimento prévio, o conhecimento sociocultural, etc.

Em relação à questão 21, apenas 3 alunos concordam que o texto contém seu sentido inerente e intrínseco realizado por suas propriedades formais. 4 alunos marcaram *não tenho certeza*, e 8 discordam da afirmação. Isto é, a maioria dos alunos tende a discordar da concepção linguística de leitura nesse sentido. Os respondentes A6, A7 e A13 continuaram discordando, confirmando seus posicionamentos.

A questão 23, que é também a última sobre a Concepção Linguística de leitura, traz uma afirmação também bastante representativa desta concepção, que se refere à ideia de que a leitura é um processo universal, que se dá da mesma forma para todas as pessoas, comunidades, línguas, situações e momentos. Em relação a este enunciado, a grande maioria dos alunos (10) discordou.

Com base na análise apresentada, observamos que, das 8 questões, a maioria dos respondentes discorda de 5 (questões 07, 12, 13, 21 e 23). Isso aponta que, como grupo, os respondentes tendem a discordar dos enunciados formulados de acordo com a Concepção Linguística de leitura.

Confirmamos essa percepção ao observarmos as respostas dos alunos de forma individualizada, como demonstra a Tabela 3.

**Tabela 3:** Resultado das questões sobre a Concepção Linguística de leitura por respondente.

RESPONDENTES/ QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
07	D	DM	DM	D	DM	DM	DM	DM	D	DM	DM	C	DM	C	D
08	C	C	NTC	C	C	D	D	DM	C	C	D	D	C	D	C
12	NTC	D	D	C	NTC	DM	DM	D	D	D	C	DM	D	D	D
13	C	NTC	C	NTC	D	D	D	DM	D	D	D	DM	D	D	D
15	NTC	DM	D	CM	DM	DM	DM	C	NTC	NTC	D	DM	DM	C	NTC
20	C	C	C	CM	C	DM	D	C	C	NTC	D	CM	D	D	C
21	D	C	D	NTC	DM	DM	D	D	C	NTC	D	C	D	NTC	NTC
23	C	D	NTC	C	DM	DM	D	D	C	D	DM	D	NTC	DM	D

Nela, verificamos que dos 15 respondentes, 7 apresentam respostas que não apresentam nenhum padrão estável. 8 alunos, no entanto, apresentam respostas consistentes<sup>65</sup> e contrárias à concepção Linguística (destaque amarelo). Do universo de respondentes que

<sup>65</sup> Nesse trabalho, consideramos que os respondentes atingiram um nível de estabilidade em suas respostas quando elas representam a maioria. No caso de números ímpares, maioria seria o primeiro número inteiro após a metade.

temos, o grupo de 8 alunos representa a maioria, portanto, podemos afirmar que o grupo apresenta uma concepção de leitura contrária à Linguística.

### 3.2.2.2.2 Análise das questões sobre a Concepção Psicolinguística de Leitura.

Nesta seção, apresentamos a análise de 7 questões que se relacionam essencialmente com a Concepção Psicolinguística de leitura e que tratam também de processamento de leitura.

**Tabela 4:** Respostas dos alunos graduandos acerca da Concepção Psicolinguística de leitura

CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA DE LEITURA					
QUESTÃO	CONC. MT	CONCORDO	NTC	DISCORDO	DISC. MUITO
10	4	5	4	2	0
14	4	4	5	1	1
16	0	7	6	2	0
18	4	7	2	2	0
22	9	6	0	0	0
24	0	4	3	6	2
25	0	6	4	4	1

A questão 10 refere-se a um argumento que por muito tempo foi defendido por Goodman (1971 apud CARRELL, 1988), de que a leitura eficaz depende do processamento descendente. A maioria dos respondentes (9) concorda com a afirmação, 4 não tem certeza e apenas 2 discordam. Com isso, percebemos que a maioria dos alunos considera que a compreensão parte do leitor e não do texto e que isso é condição para realizar uma leitura eficaz. A esse respeito, é importante mencionar que o risco inerente a esse ponto de vista é a confiança demasiada no conhecimento de mundo, pois ele pode levar a uma interpretação que extrapola os limites de plausibilidade do texto.

A questão 14, por sua vez, traz a afirmação de que os processamentos *bottom-up* e *top-down* são utilizados tanto por leitores imaturos quanto por leitores maduros, de acordo com as circunstâncias da leitura. 8 respondentes concordam com o enunciado. No entanto, se considerarmos que as estratégias cognitivas e metacognitivas estão envolvidas no tipo de processamento *top-down*, não seria correto afirmar que um leitor imaturo se utiliza de todos esses mecanismos, sobretudo das estratégias metacognitivas, para dar sentido ao texto, uma vez que elas são acionadas conscientemente. Esse comportamento não é comum em leitores imaturos. Estes se preocupam mais com a decodificação do texto. Os 8 respondentes que concordam com o enunciado, portanto, não atentaram para as características dos tipos de



processamento e para o fato de que a leitura ocorre de forma distinta em diferentes fases do seu desenvolvimento.

Ainda em relação à questão 14, 1/3 dos alunos (5) afirmou não ter certeza a respeito do enunciado e dois discordam dele. Percebemos, portanto, que os alunos demonstram certa insegurança no que diz respeito ao processamento de leitura.

A questão 16 retoma o processamento de leitura. 7 respondentes concordam que tanto processamento *bottom-up* quanto *top-down* deveriam ocorrer de forma simultânea, 6 alunos não tem certeza e 2 discordam. Chama atenção o número de alunos que apresentam indefinição em relação ao enunciado. Sabemos que os processamentos de nível inferior e superior são complementares e que, embora os leitores não trabalhem com todas as informações visuais do texto, esse tipo de processamento existe na leitura. Quando o leitor se utiliza também do processamento de nível superior, fazendo uso de estratégias de leitura, de seu conhecimento de mundo, utilizando seu conhecimento linguístico mais abstrato, é provável que acesse níveis de compreensão mais profundos.

A questão 18 trata da influência dos processamentos mais altos de leitura sobre os processos mais baixos. Neste caso, 11 dos 15 respondentes concordam que os processos mais altos de leitura (conhecimento sintático e semântico) têm influência sobre os processos mais baixos (conhecimento lexical e ortográfico) na tarefa da compreensão. Com isso, apesar de não demonstrarem conhecimento estável sobre o processamento de leitura, esse resultado expressa que a maioria dos respondentes percebe que os dois tipos de processamento se relacionam e, portanto, interagem no momento da leitura.

O enunciado da questão 22 traz à tona a importância dos esquemas conceptuais e do conhecimento de mundo para a leitura. Todos os respondentes concordam – 9 concordam muito e 6 concordam – que a ativação desses dois elementos torna a leitura mais fácil e fluente. Apesar de alguns desses respondentes terem apresentado respostas em questões anteriores que corroboram a Concepção Linguística de leitura, nesta questão, eles demonstram clareza quanto ao importante papel que a experiência de vida do leitor exerce na atividade de leitura.

A questão 24 traz a declaração de que o processo de compreensão de um texto é solitário e personalista, no sentido de que a compreensão flui da mente do leitor para o texto. Sobre essa declaração as respostas dos alunos tendem à discordância: 4 respondentes

concordam com a afirmativa, enquanto 3 não tem certeza e 8 discordam – 6 discordam apenas e 2 discordam muito. Isso pode indicar que os alunos percebem a leitura como uma atividade social, que envolve muitos aspectos externos ao texto e que pode ser também praticada como uma forma de interação entre leitores.

Por fim, na questão 25, o enunciado expressa que se o aprendiz de uma língua estrangeira já sabe ler em sua língua materna, a leitura na língua-alvo se dará por transferência desta habilidade. 6 respondentes concordam com a afirmação da questão. 4 não tem certeza e 5 discordam. A variação nas respostas pode ser um indicativo de que a forma como se dá o aprendizado da leitura em língua estrangeira merece ser melhor trabalhada com os alunos respondentes. Como já discutimos, o desenvolvimento da habilidade leitora em uma língua estrangeira é uma questão que está muito mais relacionada com o conhecimento linguístico na língua-alvo do que com a competência do leitor em sua língua materna.

Com a apreciação da questão 25, encerramos a análise das questões relacionadas à Concepção Psicolinguística. Os dados apontam que, das 6 questões que representam essa concepção<sup>66</sup> (questões 10, 16, 18, 22, 24 e 25), a maioria dos alunos concorda com apenas 3 delas (tabela 4 –destaque amarelo). A maioria discorda na questão 24 e não há padrão observável nas demais. Com isso, não é possível afirmar que o grupo de alunos respondentes apresenta uma visão de leitura compatível com a Concepção Psicolinguística. Também não é possível afirmar que eles discordam dessa concepção. Podemos observar facilmente, porém, que muitos respondentes apresentam dúvidas, sobretudo nas questões que referem, de alguma forma, ao processamento de leitura (questões 10, 14, 16 e 25).

No entanto, se observarmos o padrão das respostas por respondente (Tabela 5), verificamos que a maioria deles (8) apresenta respostas estáveis e compatíveis com a Concepção Psicolinguística (destaque amarelo).

**Tabela 5:** Resultado das questões sobre a Concepção Psicolinguística de leitura por respondente.

RESPONDENTES/ QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
---------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

<sup>66</sup> A questão 14 - *Os processamentos “bottom-up” e “top-down” são utilizados tanto por leitores imaturos quanto por leitores maduros, de acordo com as circunstâncias da leitura* – foi desconsiderada entre as que representam a Concepção Psicolinguística porque ela se refere predominantemente ao processamento de leitura em diferentes níveis.

<b>10</b>	NTC	C	C	NTC	C	NTC	C	CM	NTC	C	CM	D	CM	CM	D
<b>16</b>	NTC	C	C	NTC	NTC	NTC	C	C	C	NTC	C	D	NTC	C	D
<b>18</b>	C	C	NTC	C	C	C	C	CM	CM	NTC	C	D	CM	CM	D
<b>22</b>	C	CM	CM	C	CM	CM	C	CM	C	CM	C	CM	CM	C	CM
<b>24</b>	C	NTC	NTC	D	D	DM	D	C	C	NTC	DM	C	D	D	D
<b>25</b>	D	NTC	C	D	DM	D	C	C	C	NTC	D	NTC	C	C	NTC

RESPONDENTES/ QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
<b>14</b>	NTC	C	CM	NTC	CM	NTC	C	CM	C	D	C	CM	CM	DM	NTC

As respostas dos alunos A10 e A15 também são estáveis, mas no primeiro caso (destaque verde), o padrão das respostas revela que o respondente não soube se posicionar, na maioria das questões, em relação ao tema abordado. O mesmo ocorreu em relação às perguntas sobre a concepção Linguística. Já o respondente A15 se destaca por ser o único que apresenta uma tendência à discordância no que se refere à concepção Psicolinguística. As respostas dos demais participantes não apresenta nenhum padrão estável.

### 3.2.2.2.3 Análise das questões sobre a Concepção de Leitura Sociocultural

Nesta seção, apresentamos a análise de 5 questões que se relacionam essencialmente com a Concepção Sociocultural de leitura. A análise se pautará nos dados organizados e dispostos na tabela que segue:

**Tabela 6:** Respostas dos alunos graduandos acerca da Concepção Sociocultural de leitura

CONCEPÇÃO DE LEITURA SOCIOCULTURAL					
QUESTÃO	CONC. MT	CONCORDO	NTC	DISCORDO	DISC. MUITO
09	3	7	3	2	0
11	8	6	0	1	0
17	9	4	1	1	0
19	8	4	2	1	0
26	2	10	2	0	1

No que diz respeito à questão 9, 3 respondentes concordam muito e 7 concordam que a leitura se constrói durante o desenrolar de um evento social em que o texto escrito está sendo usado e em função de como está sendo usado. A maioria, portanto, percebe o caráter social da leitura e a função que os textos assumem de acordo com sua finalidade de uso. 3 alunos afirmaram não ter certeza e apenas 2 discordam (A9 e A14).

Passando para a análise da questão 17, que se relaciona com a questão anterior, encontramos a declaração de que o texto é uma construção social. Dos 15 respondentes, 13

concordam com o enunciado – 9 concordaram muito e 4 concordaram. O respondente A9, no entanto, discorda. Com isso, ratifica o posicionamento tomado na questão anterior.

Em relação à questão 11, o enunciado introduz a presença da ideologia e das relações de poder presentes nos textos. 14 alunos respondentes reconhecem essa característica. Apenas um respondente discorda do enunciado, o aluno A9 e mais uma vez confirma que tem uma concepção de leitura mais tradicional.

Outra questão que também argumenta sobre o caráter ideológico dos textos é a 26. Ela ressalta que a estrutura social na qual os textos são criados determina as formas de discurso nele presentes. Sobre isso, 12 alunos concordam,. 2 afirmam que não tem certeza e, um aluno discorda muito – A9.

A última afirmação sobre a Concepção Sociocultural de leitura a ser analisada, a questão 19, diz o seguinte: o conhecimento de uma língua estrangeira não basta para que o leitor se aproprie de todas as formas leitoras de todas as comunidades que compartilham um mesmo idioma. Essa declaração vai de encontro à ideia de que o conhecimento linguístico é suficiente para garantir a compreensão de textos em língua estrangeira, pois cada comunidade utiliza os textos e a leitura de formas particulares e determinadas pela estrutura social. Com isso, o conhecimento sociocultural pode ser determinante na construção do sentido do texto. Sobre a questão 19, 12 alunos concordam que há fatores envolvidos na compreensão textual que estão além dos linguísticos,. 2 respondentes afirmam não ter certeza e 1 deles discorda – A9.

Fazendo uma leitura geral do último grupo de perguntas sobre as concepções de leitura, verificamos que as respostas de todos os respondentes apresentam um padrão de concordância com os enunciados de base sociocultural, como demonstra a Tabela 7.

**Tabela 7:** Alunos que concordam com as questões sobre a Concepção Sociocultural de leitura.

QUESTÃO	ALUNOS QUE CONCORDAM
<b>09</b>	10
<b>11</b>	14
<b>17</b>	13
<b>19</b>	12
<b>26</b>	12

Isto é, independente de haver dúvidas em algumas questões, o grupo percebe a dimensão social dos textos, contesta a suposta neutralidade do discurso e está atento aos fatores socioculturais que afetam a compreensão.

Chama atenção, porém, o posicionamento do respondente A9. Ele discordou ou discordou muito de todas as questões desse grupo. A consistência de suas respostas nos permite afirmar que esse respondente não assume a dimensão social da leitura e sua percepção é bem diferente em relação a dos demais respondentes quando observamos os dados por respondente (Tabela 8).

**Tabela 8:** Resultado das questões sobre a Concepção Sociocultural de leitura por respondente.

RESPONDENTES/ QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
<b>09</b>	C	CM	C	NTC	C	NTC	CM	CM	D	C	C	C	C	D	NTC
<b>11</b>	C	CM	CM	C	CM	CM	CM	C	D	C	CM	CM	CM	C	C
<b>17</b>	C	CM	CM	CM	CM	CM	CM	CM	D	NTC	C	CM	CM	C	C
<b>19</b>	C	CM	NTC	C	CM	CM	NTC	CM	D	C	C	CM	CM	CM	CM
<b>26</b>	C	C	C	C	C	CM	C	CM	DM	NTC	C	NTC	C	C	C

As respostas de A9 em relação às outras perguntas, apontam que ele tende a concordar com os seus enunciados de base Linguística, mas não apresenta padrões estáveis, concorda com aqueles baseados na Concepção Psicolinguística e que ele refuta a Concepção Sociocultural.

Após analisar as 20 questões acerca das Concepções de leitura, podemos afirmar que, como grupo, os respondentes:

- Concordam com 37,5% das questões sobre a Concepção Linguística (3 das 8 questões);
- Concordam com 57,4% das questões sobre a Concepção Psicolinguística (4 das 7 questões)
- Concordam com 100% das questões sobre a Concepção Sociocultural (5 das 5 questões)

Portanto, a concepção de leitura que representa o grupo é a Sociocultural, mas com influência de aspectos da Concepção Psicolinguística.

De maneira individual, como observamos na Tabela 9, podemos afirmar que:

**Tabela 9:** Comparação entre as questões sobre as concepções de leitura por respondente

RESPONDENTES	CONCEPÇÃO. LINGUÍSTICA	CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA	CONCEPÇÃO. SOCIOCULTURAL
A1	x	x	✓
A2	x	✓	✓
A3	x	✓	✓
A4	x	x	✓
A5	x	x	✓
A6	x	x	✓
A7	x	✓	✓
A8	x	✓	✓
A9	x	✓	x
A10	x	x	✓
A11	x	✓	✓
A12	x	x	✓
A13	x	✓	✓
A14	x	✓	✓
A15	x	x	✓

- Nenhum dos respondentes apresentou padrões estáveis em consonância com as perguntas baseadas na Concepção Linguística;
- 1 dos respondentes apresentou padrões estáveis em consonância apenas com a Concepção Psicolinguística (verde).
- 7 dos 15 respondentes apresentaram padrões estáveis em consonância com as perguntas baseadas na Concepção Psicolinguística e Sociocultural (azul) e
- 7 dos 15 respondentes apresentaram padrões estáveis em consonância apenas com as perguntas baseadas na Concepção Sociocultural (amarelo).

Portanto, até este momento da análise, a concepção de leitura dos alunos respondentes é mista, tendendo à sociocultural, confirmando o posicionamento do grupo. Retomando o que foi dito na discussão teórica deste trabalho, o fato de alguns alunos terem apresentado uma concepção mista, para nós isso não representa indefinição, pois a perspectiva sociocultural não anula as demais, ela expande a compreensão da atividade de leitura. Nesse sentido, consideramos que até este momento da análise, a concepção de leitura dos respondentes é compatível com a Sociocultural.

Nas questões a seguir (27-37) analisaremos as respostas dos alunos em relação à leitura crítica em língua estrangeira.

### 3.2.2.3 Análise das questões sobre a Leitura Crítica (LC) em Língua Estrangeira (LE)

Nas questões de 27 a 37, os alunos participantes da pesquisa informaram o nível de importância (muito importante, importante, neutro, pouco importante, sem importância) que atribuem aos aspectos que consideramos essenciais para o desenvolvimento da LC em LE, conforme apresentamos no item 1.2.3 deste trabalho (p. 57).

Os dados relativos à LC (Tabela 10) apontam que na grande maioria das questões o grupo de respondentes considera os enunciados *muito importantes* ou *importantes* (amarelo), com exceção da questão 32, que será comentada adiante. Isto é, dos 11 aspectos que apontamos como característicos da LC em LE, a maioria dos alunos reconheceu a importância de 10. Embora isso não signifique que eles estão prontos para incorporar esses elementos às suas práticas de ensino de leitura, representa que eles já foram sensibilizados para o tema e que tem consciência de que a LC envolve aspectos que vão desde ter o conhecimento linguístico mínimo do idioma até o conhecimento do contexto sociocultural a que os textos pertencem.

**Tabela 10:** Respostas dos alunos graduandos acerca da importância dos elementos que caracterizam a Leitura Crítica em Língua Estrangeira.

QUESTÃO		MI	I	N	PI	SI
27	Conhecer o contexto sociocultural a que o texto pertence	11	2	1	1	0
28	Saber claramente os objetivos da leitura	7	5	1	2	0
29	Conhecer o ponto de vista do autor do texto, bem como sua intenção com o texto	4	7	3	1	0
30	Reconhecer no texto as marcas linguísticas que revelam o ponto de vista do autor do texto e suas intenções com o texto	4	8	2	1	0
31	Conhecer as características socioculturais do gênero textual que está sendo lido	7	4	2	2	0
32	Saber situar-se em relação à comunidade (pensar “que lugar ocupo na sociedade”)	2	4	6	3	0
33	Ter esquemas conceituais prévios sobre o tema desenvolvido no texto e ativá-los quando necessário	6	5	3	1	0
34	Ter a competência linguística mínima para compreender o texto	10	2	2	0	1
35	Ter consciência dos significados culturais da linguagem	9	4	1	0	1
36	Entender o texto na perspectiva da comunidade em que foi criado	5	5	4	0	1
37	Ter consciência de que os significados se modificam de acordo com o acervo linguístico e cultural dos usuários da língua	9	3	2	0	1

MI – muito importante; I – importante; N – neutro; PI – pouco importante; SI – sem importância

Em relação ao posicionamento individual dos participantes, verificamos, na tabela a seguir (Tabela 11), que dentre os respondentes que apresentaram uma concepção de leitura apenas Sociocultural no bloco de questões anteriores (A1, A4, A5, A6, A10, A12 e A15), todos confirmaram essa tendência nas questões sobre LC.

No entanto, os respondentes A6, A12 e A15 (laranja), apesar de terem considerado a maioria das questões muito importantes ou importantes, consideraram 5 enunciados entre *neutro* e *pouco importante*. Com isso percebemos que esses respondentes (A6, A12 e A15) demonstram que em relação à LC na perspectiva sociocultural seus conhecimentos ainda são um pouco instáveis.

**Tabela 11:** Respostas dos alunos graduandos acerca da importância dos elementos que caracterizam a Leitura Crítica em Língua Estrangeira por respondente.

RESPONDENTES QUESTÕES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
27	1	2	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	4	1	1
28	1	2	2	1	2	3	2	1	4	1	1	2	1	4	1
29	1	3	1	2	2	3	2	1	4	1	2	2	2	2	3
30	1	2	1	2	1	3	2	1	4	2	2	2	3	2	2
31	1	2	2	2	1	1	2	1	3	3	1	1	4	4	1
32	2	2	2	3	3	4	2	1	3	3	1	3	4	4	3
33	2	3	2	1	1	2	2	1	4	2	1	3	1	1	3
34	1	1	1	1	1	1	2	1	5	1	2	3	1	1	3
35	1	1	2	2	2	1	2	1	5	1	1	1	3	1	1
36	1	2	2	2	1	1	2	1	5	2	1	3	3	3	3
37	1	1	1	1	2	3	2	1	5	1	1	3	1	1	2

1-muito importante; 2- importante; 3- neutro; 4- pouco importante; 5- sem importância

Dos respondentes que apresentaram concepção de leitura mista no bloco de questões passado (A2, A3, A7, A8, A11, A13 e A14) apenas o respondente A13 (verde), não apresentou padrões estáveis para as questões sobre LC. As respostas de todos os outros foi estável e em consonância com a LC. Os resultados de A13 sugerem que sua concepção de LC não se apóia na perspectiva Sociocultural. Com exceção da questão 37 – *Ter consciência de que os significados se modificam de acordo com o acervo linguístico e cultural dos usuários da língua* – todas as outras alternativas que ele considerou importantes apontam que sua percepção está mais voltada para a LC na tradição liberal-humanista, que traz como uma de suas características centrais *o conhecimento do ponto de vista do autor do texto, bem como sua intenção [do autor] com o texto* (questão 29).



Outro resultado que merece destaque é o do respondente A9 (azul). Das 11 questões, ele considerou 8 com pouca ou nenhuma importância e 3 neutras. Com isso, ratifica seu posicionamento contrário à leitura em uma dimensão social. Não é possível, no entanto, inferir o que ele entende por LC, uma vez que, para ele, nenhum dos aspectos abordados foi considerado importante.

Na questão 32, que se refere a *saber situar-se em relação à comunidade (pensar “que lugar ocupo na sociedade”)*,<sup>6</sup> alunos marcaram a opção *neutro* e 3 marcaram *pouco importante*. Essa questão diz respeito a um aspecto muito importante da LC na perspectiva sociocultural e tem um valor ainda maior quando pensamos no contexto de língua estrangeira, pois envolve o questionamento, a ideia de leitura como uma forma de se ver e de se colocar no mundo. Mesmo assim, 60% dos participantes não considera isso fundamental para a LC em LE.

Apesar de algumas inconsistências verificadas nas situações que comentamos acima, podemos afirmar que a maioria dos alunos respondentes (13) tem consciência dos principais aspectos que caracterizam a LC em LE na perspectiva sociocultural e que os consideram relevantes.

Considerando as 32 questões relativas à Parte II do questionário, os conhecimentos teóricos que os alunos respondentes demonstraram estão em consonância com a LC na perspectiva sociocultural, com exceção do respondente A9

Para concluir esta parte da investigação, que nos permitirá perceber com mais precisão o que os alunos entendem por leitura crítica e em que medida essa percepção se alinha com a LC na perspectiva sociocultural, analisamos a seguir a questão 48, que solicitou aos respondentes que definissem a LC, pensando no contexto de trabalho com a LC em LE.

Dos 15 participantes, 2 não responderam a questão (A10 e A14). Para melhor organizar as definições apresentadas, elas foram agrupadas de acordo com a concepção de leitura dos respondentes.

RESPONDENTES	DEFINIÇÃO DE LEITURA CRÍTICA – ALUNOS COM CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL DE LEITURA
A1	<i>Leitura crítica significa entender o que está “nas entrelinhas” do texto. Significa estar atento para o real significado do que está escrito, levando em consideração o contexto no qual foi escrito; qual(is) sua(s) intenção.</i>
A4	<i>É uma forma de fazer com que os alunos além de interpretarem o texto, saibam mostrar seu ponto de vista a respeito do que leram.</i>
A5	<i>Leitura crítica seria aquela feita com o objetivo de interpretar não só o propósito, mas, observando estrutura, seleção lexical e elementos pré e pós-textuais, a função crítica do escrito em língua estrangeira.</i>
A6	<i>Uma leitura que analise aspectos extratextuais, como política, o que está por trás do texto.</i>
A12	<i>Desconheço leitura crítica</i>
A15	<i>É um processo em que se utiliza aspectos ou pistas que estão, muitas vezes, escondidas. É um processo em que o leitor pode se posicionar e questionar do significado.</i>

**Quadro 13:** Definição de leitura crítica dos alunos que apresentaram Concepção de Leitura Sociocultural

Para o respondente A1 a LC envolve acessar o *significado real*, que está nas entrelinhas do texto, ou seja, de forma não explícita. Essa visão nos lembra a noção de leitura crítica na tradição liberal-humanista, que trabalha com o conceito de verdade e de realidade encodificada através da linguagem escrita. O respondente menciona ainda a influência do contexto na construção do significado e a intencionalidade.

A percepção de LC do respondente A4 está voltada para uma perspectiva interpretativa ou psicológica, na qual ler um texto criticamente consiste em articular uma resposta pessoal para o mesmo (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

O respondente A5, por sua vez, acredita que a LC implica, além da interpretação, na observação dos aspectos linguístico-textuais. Nesse sentido, a concepção de LC desse aluno se distancia da sociocultural, por voltar sua atenção aos elementos presentes no texto. Por outro lado, o respondente A6, ressalta os aspectos extratextuais, o que está *por trás do texto*.

Em relação ao participante A12, apesar de suas respostas terem apontado que sua concepção de leitura é sociocultural, ao ser solicitado a apresentar uma definição de LC, afirmou desconhecer o que seria.

Por fim, o respondente A15 aponta um aspecto de muita relevância para a concepção sociocultural. Para ele, ler criticamente envolve *se posicionar e questionar o significado*.

Como podemos observar, apesar de esses alunos terem demonstrado na primeira parte do questionário compreender a leitura sob uma dimensão social, ao serem solicitados a apresentar uma definição, suas respostas apresentam, em alguns casos, inconsistências. Isso aponta que os seus conhecimentos sobre o tema podem ser mais intuitivos do que embasados em conhecimento teórico. A seguir, apresentamos as respostas dos alunos que demonstraram, anteriormente, ter uma concepção de leitura mista (psicolinguística e sociocultural).

RESPONDENTES	DEFINIÇÃO DE LEITURA CRÍTICA – ALUNOS COM CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA E SOCIOCULTURAL DE LEITURA
A2	<i>A capacidade de entender um texto, não apenas seu código linguístico e significados literais, mas levando em consideração o contexto social e ideológico do texto.</i>
A3	<i>Trabalhar, durante a leitura, questões sociais, históricas e culturais que podem estar relacionadas à construção de um texto.</i>
A7	<i>Uma leitura que não se detenham na estrutura linguística em seus aspectos sintáticos e semânticos, mas que conduza a um entendimento e reflexão sobre suas características e efeitos pragmáticos.</i>
A8	<i>Leitura crítica leva em conta todos os contextos que envolvem o texto trabalhado (social-histórico-cultural) e leva os alunos a discutir e refletir sobre o texto, para que desse modo, eles possam chegar a uma interpretação que vá além da decodificação do texto.</i>
A11	<i>O leitor crítico (em LE) é capaz de reconstruir os significados do texto, partindo de seu conhecimento de mundo antes de ir para o texto em si: a sua leitura crítica é um ato “solidário” e ativo que preenche as lacunas do texto e o permite reconhecer marcas linguísticas, sociais, culturais, ideológicas, semânticas, etc.</i>
A13	<i>É uma leitura que não se atém às informações oferecidas pelo texto, mas às condições sob as quais aquele texto foi concebido, suas intenções e o que está por trás delas.</i>

**Quadro 14:** Definição de leitura crítica dos alunos que apresentaram Concepção Psicolinguística e Sociocultural de Leitura

A definição de A2 revela sua percepção da leitura como uma atividade que compreende mais do que os aspectos linguísticos, que também envolve aspectos sociais, como o contexto e a ideologia presente nos textos.

Na resposta de A3, encontramos um aspecto interessante. O respondente aponta que as questões sociais, históricas e culturais *podem* estar relacionadas à construção do texto. Acreditamos, segundo a concepção sociocultural, que não existe discurso totalmente objetivo ou neutro nem construção textual desvinculada de uma comunidade ou de qualquer esfera com dimensão social. Assim, percebemos que, ao mesmo tempo em que a opinião de LC apresentada por A3 demonstra uma compreensão bastante ampla do texto, a dimensão social da linguagem escrita ainda não parece ser compreendida como algo que lhe é intrínseca.

Para o participante A7, a LC não se detém na estrutura linguística do texto, e complementa que ela conduz ao *entendimento e reflexão sobre suas características e efeitos pragmáticos*. Os nomes *entendimento e reflexão* indicam que, para esse respondente, ler criticamente é uma atividade que envolve níveis profundos de compreensão. Ao mencionar os efeitos pragmáticos, o respondente aponta a leitura como uma atividade que tem uma função no processo de comunicação.

O respondente A8 apresenta uma definição que está em total consonância com a Concepção Sociocultural de leitura, ao considerar os contextos social, histórico e cultural e por apontar que a atividade de leitura vai além da decodificação.

O respondente A11 inicia a definição de LC através das características do leitor crítico, chamando atenção para a importância do conhecimento de mundo e de sua ativação no momento da leitura. Ao utilizar o adjetivo *solidário* pode estar se referindo ao fato de que a leitura crítica se realiza através da articulação de diversos saberes, advindos de diferentes fontes, com diversas influências. Além disso, menciona o papel ativo do leitor e sua capacidade de reconhecer várias marcas do texto, desde as linguísticas até as semânticas e ideológicas.

Para o último respondente desse grupo, A13, a leitura crítica recupera o contexto de produção do texto e o que está por trás dele.

Nesse grupo de participantes, percebemos respostas mais maduras, que conseguem sintetizar de uma maneira mais coerente o que vem a ser a leitura crítica. Inicialmente, poderíamos esperar esse nível de elaboração de respostas dos alunos que apresentaram anteriormente uma concepção de leitura apenas sociocultural. No entanto, percebemos como a compreensão geral dessa atividade, inclusive dos aspectos cognitivos nela envolvidos podem enriquecer a compreensão e percepção da leitura em uma dimensão mais complexa no nível social.

Por fim, analisamos a definição de LC apresentada pelo aluno que demonstrou ter uma concepção de leitura apenas psicolinguística.

RESPONDENTES	DEFINIÇÃO DE LEITURA CRÍTICA – ALUNO COM CONCEPÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA DE LEITURA
A9	<i>A leitura crítica teria de ser contemplada de forma social. Levando em consideração a origem do autor do texto, a classe social para a qual o autor escreveu seu texto; E qual a intenção dele ter escrito aquele texto.</i>

**Quadro 15:** Definição de leitura crítica do aluno que apresentou Concepção Psicolinguística de Leitura.

O respondente A9 inicialmente ressalta a dimensão social da leitura. Em seguida, volta seu foco para o autor do texto e suas intenções ao escrevê-lo. Sua definição retoma um princípio associado à leitura crítica na tradição liberal-humanista, cujos níveis de interpretação mais profundos estão ligados à detectar a intenção do autor.

Lançando um olhar geral sobre as definições de Leitura Crítica apresentadas pelos alunos respondentes, observamos que eles foram sensibilizados para o tema. Reconhecem a leitura como uma atividade que vai muito além da decodificação do texto e percebem que os sentidos são construídos a partir de diversos elementos que, por sua vez, fazem parte de um contexto. No entanto, observamos também que suas respostas carecem de embasamento teórico mais sólido, que os permita elaborar suas visões a partir de elementos teóricos que caracterizem a leitura crítica em uma perspectiva sociocultural.

A seguir, apresentaremos a análise da Parte III do questionário – Formação Inicial (Graduação) e Leitura em Língua Estrangeira (LE).

### 3.2.1.3 Análise do Questionário Parte III – Formação inicial (Graduação) e leitura em LE.

Nas questões 38 a 46 os alunos responderam *Sim* ou *Não* a perguntas sobre o currículo do Curso em relação à sua formação leitora e preparação teórica e prática para o trabalho com leitura em língua/ leitura crítica em língua estrangeira. Os respondentes foram instruídos a responder com base em sua experiência na graduação desde o início até o semestre em estavam cursando quando participaram da pesquisa. A tabela abaixo expressa os resultados encontrados:

**Tabela 12:** Respostas dos alunos graduandos acerca de sua formação inicial no Curso de Letras Português/Inglês na UFC para o trabalho com a leitura/ leitura crítica em LE

QUESTÃO		SIM	NÃO
38.	Você acha o currículo do seu curso suficiente em relação à formação leitora em LE?	7	8
39.	Você acha que foi estimulado(a) o suficiente para a leitura em LE no decorrer das diversas disciplinas do curso?	8	7
40.	Você acha o currículo de seu curso suficiente em relação à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura em LE?	6	9
41.	Você acha o currículo de seu curso suficiente em relação à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura crítica em LE?	7	8
42.	Gostaria de ter no currículo mais alguma disciplina relacionada à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura e/ ou leitura crítica em LE?	13	2
43.	Você teve oportunidade de ler e discutir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais + (2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) em relação à Leitura em LE?	2	13
44.	Gostaria de conhecer e discutir as orientações dos PCN+ e OCEM em relação à leitura em LE?	13	-
45.	Teve oportunidade de ler e discutir as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência	3	12

	para Línguas no que concerne à leitura?		
46.	Gostaria de conhecer e discutir as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas no que concerne à leitura?	12	-

Em relação à questão 38, 7 alunos afirmaram considerar o currículo do Curso suficiente em relação à formação leitora e 8 tiveram uma opinião contrária. Dentre os 8, um respondente (A5) comentou sua resposta informando: *não há grande motivação. Temos uma disciplina de leitura e nas disciplinas de literatura, a metodologia lembra o Ensino Fundamental*. A opinião colocada pelo aluno sugere que, dentre as disciplinas com enfoque linguístico, ele considera que apenas uma teve influência em sua formação leitora, provavelmente referindo-se à disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, pois o aluno cursava essa disciplina quando respondeu o questionário. Ele reconhece a importância das disciplinas de literatura para sua formação, mas considera a metodologia utilizada pelos professores inadequada, comparando com a forma como a matéria é vista na escola.

Outro respondente que também assinalou a opção *Não* acredita que *o curso noturno é muito mais específico que o diurno*. Isso chama atenção para o que já comentamos nesse trabalho sobre uma problemática comum em cursos com habilitação dupla, que se refere à redução da carga horária da habilitação em língua estrangeira. No contexto pesquisado, o curso integraliza um total de 3.784 (três mil setecentas e oitenta e quatro) horas aula, das quais apenas 1.184 (mil cento e oitenta e quatro) são referentes às disciplinas da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana. No caso do Curso de Letras da UFC Noturno, essa carga horária sobe para 3.080 horas. Em relação à carga horária, existe claramente uma desvantagem para os alunos cuja formação ocorre em cursos de habilitação dupla.

Ainda sobre a questão 38, uma aluna (A13) menciona que *faltam disciplinas que orientem ao Ensino de LE em contextos como o das escolas*. Embora o comentário dessa respondente não tenha uma relação direta com a formação leitora, é importante notar sua percepção em relação à sua formação. A respondente, que cursava o Estágio II quando respondeu o questionário, aponta a necessidade de uma formação mais voltada para a Escola Básica.

Dando continuidade à análise, na questão 39 os alunos foram indagados a respeito do estímulo à leitura em LE. A maioria dos respondentes (8) considera que foi estimulada. O

respondente A14 considera que esse estímulo ocorre sobretudo nas disciplinas de literatura. Por outro lado, 7 alunos consideram que o estímulo à leitura ao longo do curso não foi suficiente. O respondente A5 reforça sua opinião em relação a poucas disciplinas voltadas para a leitura e a respeito da metodologia utilizada nas aulas de literatura.

A questão 40 traz à tona a preparação teórica e prática para o trabalho com a leitura em LE. 6 dos respondentes consideram que o currículo do curso é suficiente para cumprir essa finalidade, enquanto a maioria (9) considera que não.

Em relação ao currículo do curso quanto à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura crítica em LE, na questão 41, 7 respondentes concordam que ele é suficiente e 8 discordam. O único respondente que comenta a questão (A15), considera que o currículo é suficiente, mas que *poderia ser bem melhor*. Ele informa ainda que *há disciplinas repetitivas que poderiam ser unidas e outras que poderiam ser introduzidas*. Sob a ótica de quem está concluindo o curso, esse respondente aponta a necessidade de reflexão acerca de como as disciplinas acomodam os conteúdos.

Na questão 42, quando perguntados se gostariam de ter no currículo mais alguma disciplina relacionada à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura e/ ou leitura crítica em LE, 13 dos 15 respondentes assinalaram *Sim*. Ou seja, embora as duas questões anteriores tenham dividido as respostas dos participantes, a grande maioria gostaria de ter mais oportunidades de se preparar para o trabalho com a leitura, seja de forma teórica ou prática. Apenas 2 respondentes assinalaram *Não*.

As questões 43 à 46 enfatizam o contato que os alunos em formação tiveram com os documentos PCN (1998), PCN+(2002), OCEM (2006) e Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas no que concerne às orientações para o trabalho com leitura em LE.

Na questão 43, apenas 2 alunos afirmam ter tido a oportunidade de ler e discutir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Um deles, o respondente A15, comentou: *Sim, mas muito breve*. Os outros 13 afirmaram que não tiveram oportunidade, entre eles o respondente A10, que complementou: *Não no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras*. Outro participante (A5) comentou que *não há sequer o conhecimento dos parâmetros ou das orientações*. Dos 13 alunos que afirmaram não ter tido oportunidade de ler e discutir esses documentos, todos afirmaram, na questão 44, que gostariam de conhecê-los.

Com isso, verificamos que, embora os alunos tenham interesse em conhecer as diretrizes gerais para o ensino de leitura em LE de acordo com esses documentos, o curso não oferece para eles essa oportunidade.

Na questão 44, apenas 3 alunos afirmaram que tiveram oportunidade de ler e discutir as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas no que concerne à leitura. Um deles, A15, afirmou que *sim, mas super rápido*. Os demais alunos (12) responderam que *Não* e o respondente A14 informou que *nunca foi comentado durante a graduação*. Esses 12 respondentes, na questão 46, afirmaram que gostariam de ler o documento. Verificamos que à exemplo dos documentos oficiais brasileiros, a maioria dos alunos também não teve contato com o documento que orienta a elaboração do material didático utilizado em grande parte dos cursos de idiomas, inclusive no Ceará.

Retomando um aspecto comentado na análise do PPP, em relação aos objetivos do curso, verificamos que o primeiro deles é “formar docentes de Língua e Literatura, materna e estrangeira, para atuar na educação de nível Fundamental II e Médio” (UFC, 2005, p. 5). Portanto, se os alunos em formação não tem tido oportunidades de conhecer e discutir esses documentos, isso representa uma falha na formação dos futuros professores. Sabemos que há muitas críticas a esses documentos e que o cumprimento de suas orientações torna-se, muitas vezes, inviáveis devido às condições da escola, mas o seu desconhecimento não coopera para uma formação voltada para as condições reais de ensino. A leitura desses textos pode ser extremamente produtiva quando realizada de forma crítica e reflexiva, quando as próprias contradições que revelam nos auxiliam a compreender as possibilidades reais de trabalho que podem ser almejadas para o contexto escolar.

Outro aspecto que merece ser pontuado é a constatação de que a maioria dos alunos desconhece o QCERL (2011). Pelo nosso contexto de ensino e suas características próprias, não consideramos que os alunos dos cursos de Letras deveriam se aprofundar no estudo desse documento. No entanto, um conhecimento básico de seus elementos balizadores pode contribuir para um trabalho mais consciente, sobretudo em cursos de idiomas. Sabemos como é importante conhecer o material didático que utilizamos no nosso dia-a-dia, a filosofia que está por trás de sua criação, como sua organização favorece o cumprimento dos objetivos delineados. Enfim, todos esses conhecimentos nos permitem interagir com o material de forma mais consciente e é nesse sentido que consideramos que o conhecimento deste documento pode enriquecer a formação de futuros professores de línguas.



De uma maneira geral, os resultados informados pelos alunos nesse bloco de questões (38-46) revelam que eles tem interesse em obter mais conhecimento teórico e prático para o trabalho com a leitura em língua estrangeira, incluindo leitura crítica e que eles gostariam de ter mais contato com documentos orientadores do ensino de línguas tanto para o contexto escolar quanto para o contexto de curso de idiomas.

Chegamos, por fim, à última análise do questionário aplicado aos alunos graduandos: a questão 47. Ela abordou aspectos gerais da formação inicial dos alunos em relação à habilidade leitora, desde a formação leitora até a preparação teórica e prática para o trabalho com esta habilidade, incluindo em uma perspectiva crítica.

Nosso objetivo foi identificar a opinião dos alunos em relação à sua formação inicial e verificar se eles se sentem *muito preparados* (MP), *preparados* (P), *pouco preparados* (PP) ou *despreparados* (D) para lidar com a leitura em LE, tanto como leitores quanto como futuros professores desta habilidade em contextos variados, como cursos de idiomas e escolas de Educação Básica.

**Tabela 13:** Respostas dos alunos graduandos acerca da sua preparação teórica e prática para o trabalho com a habilidade leitora em língua estrangeira.

	QUESTÃO	MP	P	PP	D
<b>a</b>	Ler e compreender um texto em inglês	9	6	0	0
<b>b</b>	Ler criticamente um texto em inglês	3	9	3	0
<b>c</b>	Selecionar material didático para dar aulas cujo foco seja a leitura em LE	3	9	2	1
<b>d</b>	Selecionar material didático para dar aulas cujo foco seja a leitura crítica em LE	1	5	8	1
<b>e</b>	Criar material didático que promova o desenvolvimento da habilidade de leitura em LE	1	9	4	1
<b>f</b>	Criar material didático que promova o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica em LE	1	5	8	0
<b>g</b>	Ensinar e promover o desenvolvimento das estratégias de leitura em LE	4	9	1	0
<b>h</b>	Identificar e discutir com seus alunos o contexto sociocultural de um texto	4	8	3	0
<b>i</b>	Trabalhar com diferentes gêneros textuais em aulas de leitura	6	6	3	0
<b>j</b>	Promover a consciência dos significados culturais da linguagem	6	5	2	1
<b>l</b>	Desenvolver a habilidade leitora de acordo com as orientações dos PCN+ (2002) em aulas de ILE	0	1	5	8
<b>m</b>	Desenvolver a habilidade leitora de acordo com as orientações das OCEM (2006) em aulas de ILE	0	1	4	8
<b>n</b>	Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre leitura em LE	2	5	4	3
<b>o</b>	Fazer provas para concursos sobre o tema “Leitura em LE” ou temas relacionados	2	6	3	3

MP – muito preparado; P – preparado; PP – pouco preparado; D – despreparado

Em relação ao item **a** da questão 47, todos os alunos se consideram preparados para ler e compreender um texto em língua inglesa. 9 se consideram *muito preparados* e 6 *preparados*. Já em relação a ler criticamente um texto em inglês (item **b**) apenas 3 alunos se sentem *muito preparados*. 9 se sentem preparados e 3 se sentem pouco preparados. Isso demonstra que os alunos percebem que a LC em LE exige a articulação de mais aspectos, portanto, isso afetaria o seu nível de preparo para o desempenho dessa atividade.

No item **c**, que se refere à seleção de material didático para dar aulas cujo foco seja leitura em LE, a maioria dos alunos se sente preparada (12). Apenas 2 se sentem pouco preparados e 1 se sente despreparado (A5). Na questão 40, o aluno A5 afirmou que considera o currículo do curso insuficiente em relação à preparação teórica e prática para o trabalho com a leitura em LE e confirma sua opinião no item **c** da questão 47.

O item **d** diz respeito à seleção de material didático para dar aulas cujo foco seja leitura crítica em LE. Nesse caso, o número de alunos que se sente *muito preparado* cai pela metade. Apenas 6 alunos se sentem *preparados* para essa atividade. 8 alunos se sentem *pouco preparados* e 1 se sente *despreparado* (A5).

Em relação a criar material didático que promova o desenvolvimento da habilidade de leitura em LE, item **e**, 10 alunos se sentem *preparados* para essa atividade. 4 se sentem *pouco preparados* e o aluno A5 se sente *despreparado*. Já em relação a criar material didático que promova o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica em LE, item **f**, dos 14 respondentes<sup>67</sup>, 6 alunos se sentem entre *muito preparados* e *preparados*, enquanto 8, a maioria, se sentem *pouco preparados*.

Com base nos resultados que obtivemos até aqui, verificamos que há uma redução do nível de preparo que os alunos sentem ter em relação à capacidade de ler criticamente em LE, se comparada à leitura e compreensão em LE. Observamos ainda uma redução do número de alunos que se sente preparado para realizar tarefas envolvendo a leitura crítica em LE, se comparado às tarefas de leitura em LE, de uma maneira geral. Isto é, seja em relação ao nível de preparo ou em relação ao número de alunos que se sente preparado, verificamos uma tendência de menor confiança em desempenhar tarefas que envolvam a LC em LE.

---

<sup>67</sup> O respondente A4 não respondeu a questão.

Dando prosseguimento à análise, no item **g**, *ensinar e promover o desenvolvimento das estratégias de leitura em LE*, dos 14 respondentes<sup>68</sup>, apenas 1 se sente *pouco preparado* (A4). O fato de esse respondente se sentir pouco preparado para essa tarefa é interessante, pois, quando respondeu o questionário, ele estava cursando a disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, que como vimos através da ementa e do Programa da disciplina, enfatiza o estudo das estratégias. Os outros 13 alunos que responderam a questão se sentem entre *muito preparados* (4) e *preparados* (9).

Em relação ao item **h**, *identificar e discutir com os alunos o contexto sociocultural de um texto*, 12 dos 15 respondentes se sentem entre *muito preparados* (4) e *preparados* (8). Apenas 3 se consideram *pouco preparados*.

No que diz respeito a *trabalhar com diferentes gêneros textuais em aulas de leitura*, item **i**, 6 alunos se sentem *muito preparados*, 6 se sentem *preparados* e 3 se sentem *pouco preparados*. A maioria, portanto, se sente *preparada*.

No item **j**, sobre a *promoção da consciência dos significados culturais da linguagem*, a maioria dos alunos se sente *preparada*<sup>69</sup>: 6 se sentem *muito preparados* e 5 se sentem *preparados*. 2 se sentem *pouco preparados* e apenas 1 se sente *despreparado*.

Como observamos nos três últimos itens (**h**, **i** e **j**), a maioria dos alunos se sente entre *muito preparados* e *preparados* para trabalhar aspectos importantes da leitura crítica em língua estrangeira com seus alunos, como discutir sobre o aspecto sociocultural de um texto, trabalhar diferentes gêneros textuais e promover os significados culturais da linguagem. Nas questões que se referiam à seleção e criação de material didático com vistas ao desenvolvimento da leitura crítica (itens **d** e **f**), no entanto, vimos que a maioria dos alunos se sente entre *pouco preparados* e *despreparados*. Com isso, podemos inferir que os alunos sentem mais confiança em trabalhar com a LC em LE quando já dispõem das ferramentas que possibilitem esse trabalho. A partir dessa conclusão, nos deparamos com um aspecto importante na formação de professores que diz respeito à autonomia na seleção e confecção de materiais didáticos. Nem sempre os materiais com que trabalhamos são os mais adequados para desenvolverem determinados conteúdos que gostaríamos de trabalhar em nossas salas de aula. Isso é uma realidade não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento da LC, mas em muitos outros aspectos relacionados a todas as habilidades. Com isso, saber selecionar e criar

---

<sup>68</sup> O respondente A14 não respondeu a questão.

<sup>69</sup> O respondente A10 não respondeu a questão.

os materiais adequados para os fins que queremos promover é uma habilidade muito importante e útil para um professor e faz parte da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993), ou seja, devem ser contemplados nos cursos de formação. Assim, esses resultados indicam um aspecto do curso investigado que pode ser melhorado e, assim, proporcionar mais confiança aos alunos para o desenvolvimento de sua profissionalização. Lidar com material didático é importante também à medida que oportuniza a reflexão acerca da prática educacional, proporcionando, assim, o desenvolvimento da competência aplicada.

Os itens **l** e **m** dizem respeito ao desenvolvimento da habilidade leitora segundo os PCN+ (2002) e as OCEM (2006). Nos dois casos obtivemos resultados semelhantes: dos 14 alunos que responderam o item **l**<sup>70</sup>, apenas 1 aluno se sente *preparado* para essa tarefa (A11) e, entre os demais, 5 se sentem *pouco preparados* e 8, portanto a maioria, se sentem *despreparados*. Em relação ao item **m**, dos 13 alunos que responderam a questão<sup>71</sup>, 1 aluno se sente *preparado* (A11), 4 se sentem *pouco preparados* e 8 se sentem *despreparados*. Ou seja, nos dois itens, a maioria dos alunos se sentem *despreparados*, o que confirma as respostas dos alunos na questão 43, em que afirmaram não terem tido oportunidade de ler e discutir esses documentos na graduação. É pertinente esclarecermos aqui que, para nós, a relevância de conhecer esses documentos não está, necessariamente, em saber preparar uma aula dentro de seus padrões sugeridos, pois sabemos que muitas vezes eles estão acima das possibilidades reais do trabalho do professor. No entanto, reafirmamos a importância de conhecermos os documentos orientadores da educação para termos um referencial de trabalho e para conduzirmos as nossas ações no sentido desejado.

Sobre *escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre a leitura em LE*, item **n**, a opinião dos alunos se dividiu. Dos 14 respondentes<sup>72</sup>, 2 se sentem *muito preparados*, 5 se sentem *preparados*, 4 se sentem *pouco preparados* e 3 se sentem *despreparados*. Isto é, metade dos alunos se sente preparada e a outra metade, pouco preparada ou despreparada.

Em relação ao item **o**, *fazer provas para concursos sobre o tema “Leitura em LE” ou temas afins*, dos 14 respondentes<sup>73</sup>, 2 se sentem *muito preparados* e 6 se sentem *preparados*. 3 se sentem *pouco preparados* e 3 se sentem *despreparados*. Ou seja, a maioria (8) se sente entre *muito preparada* e *preparada*.

---

<sup>70</sup> O respondente A10 não respondeu a questão.

<sup>71</sup> Os respondentes A10 e A12 não responderam a questão.

<sup>72</sup> O respondente A10 não respondeu a questão.

<sup>73</sup> O respondente A10 não respondeu a questão.

Nas duas situações (itens **n** e **o**), escrever um artigo ou trabalho acadêmico e realizar uma prova, estão envolvidos, entre outros elementos, o domínio específico de saberes teóricos acerca do tema e o domínio de dois gêneros textuais – prova e artigo científico. Os alunos se sentem mais preparados para realizar uma prova do que para escrever um artigo. Uma possível explicação para isso pode ser o fato de os alunos terem mais contato com o gênero prova do que com o gênero artigo acadêmico, no entanto, não é possível afirmar com precisão.

Em uma análise geral da questão 47, verificamos que dos 14 itens, a maioria dos alunos se sente entre *muito preparados* e *preparados* em 9 (tabela 13, destaque amarelo). Entre eles estão a compreensão de textos em língua inglesa, a leitura crítica de textos, a seleção e criação de materiais para aulas de leitura em geral, o ensino e a promoção do desenvolvimento das estratégias de leitura, trabalho com diferentes gêneros textuais, a realização de provas que tenha a leitura como tema; além disso, os alunos se sentem preparados para trabalhar aspectos importantes da leitura crítica que já comentamos como os significados culturais da linguagem e o contexto sociocultural de textos. Como vemos, o grupo de alunos respondentes desse estudo se sente preparado para desempenhar muitos aspectos envolvendo a habilidade leitora. No entanto, há 4 itens a respeito dos quais os alunos se sentem *pouco preparados* ou *despreparados* (tabela 13, destaque azul). Entre eles estão a seleção e criação de material didático para o trabalho com LC (itens **d** e **f**) e o trabalho com a habilidade leitora segundo as orientações dos PCN+ (2002) e OCEM (2006) (itens **l** e **m**). Nesses casos, as lacunas na formação inicial dos alunos respondentes indicam aspectos da formação ligados ao saber fazer de uma maneira aplicada e à preparação para o contexto escolar.

Relacionando as questões 38 a 47, os resultados demonstram que os alunos, apesar de indicarem falhas no currículo, sobretudo em relação à preparação teórica e prática para o trabalho com a leitura, se sentem preparados para desempenhar a maioria das tarefas relacionadas à habilidade leitora em LE. No concerne às atividades voltadas para a LC em LE, e ao desenvolvimento da habilidade leitora em contexto escolar, no entanto, os alunos, em sua maioria, se sentem pouco preparados ou despreparados.

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados da pesquisa. Trabalhamos inicialmente os dados documentais e em seguida nos debruçamos sobre os dados coletados através de questionários.

Na parte final desse trabalho, passaremos para as considerações finais, apresentando as respostas encontradas para os questionamentos formulados para o estudo, realizando uma apreciação final dos resultados encontrados e apontando alguns caminhos que possam contribuir para a melhoria do contexto investigado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Nesta seção do trabalho nos dedicamos às considerações finais e à apresentação das conclusões do estudo, a partir dos questionamentos que o guiaram. Antes, porém, retomamos os objetivos que traçamos para essa investigação.

Sabendo da importância que a fase de formação inicial tem para os futuros professores e acreditando na grande contribuição que a leitura crítica na perspectiva sociocultural pode oferecer ao ensino de línguas, nosso objetivo geral consistiu em investigar se, e de que forma, a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural é contemplada no Curso de Letras: Português/ Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nesse sentido, os objetivos específicos foram: 1) Analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC a fim de identificar se, e de que maneira, os objetivos do curso e as ementas das disciplinas contemplam a preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural; 2) Analisar os programas de determinadas disciplinas do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC a fim de identificar se, e de que maneira, contemplam a preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural; 3) Averiguar qual a visão dos docentes das disciplinas selecionadas do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC sobre o ensino da habilidade leitora e a preparação dos futuros professores para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural e 4) Averiguar qual a visão dos discentes do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC sobre sua formação para o trabalho com leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural.

Com base na análise dos dados, apresentada no capítulo 3, acreditamos que nossos objetivos foram atingidos e que respondemos todos os questionamentos que nortearam esse estudo, como sintetizamos a seguir:

Em relação à **primeira questão de pesquisa** – Em que medida o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC, através de seus objetivos e ementas de disciplinas, contempla a preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural? – verificamos que o PPP não apresenta direcionamentos específicos e diretamente relacionados ao trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira na perspectiva sociocultural, mas fica claro que existe uma preocupação em sensibilizar os alunos a compreenderem a língua, e

todos os seus aspectos, como uma manifestação social, o que se estende, conseqüentemente, à atividade de leitura. Constatamos esse posicionamento através do perfil delineado para os alunos egressos. Espera-se que, depois de terminada a graduação, esses alunos tenham um *profundo conhecimento às diferentes variedades linguísticas e que dominem conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo como um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural*. Dentro dessa perspectiva, todas as atividades envolvendo a língua inglesa, incluindo a leitura, são realizadas por um viés sociocultural.

Também é possível perceber uma sensibilização para o trabalho com a leitura na perspectiva sociocultural em algumas ementas das disciplinas do curso. Verificamos que, das 19 disciplinas da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana, 9 apresentam menção à leitura. Nas disciplinas do Núcleo de Formação Profissional (Estágio I e Estágio II) foram encontradas menções à leitura, mas não foi possível identificar sob que perspectiva ela é trabalhada. Em outras seis disciplinas (Inglês I: Língua e Cultura a Inglês VI: Língua e Cultura) as ementas contemplam claramente a sensibilização dos alunos para os *aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes da língua inglesa*. No entanto, o curso privilegia os estudos desses aspectos em relação aos Estados Unidos e ao Reino Unido. Na ementa da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, a abordagem da leitura aponta para o estudo de aspectos relacionados à leitura crítica, mas a abordagem principal da disciplina centra-se no estudo de aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura.

Diante do que apresentamos, podemos afirmar que o trabalho com a leitura crítica no PPP, levando em consideração seus objetivos e ementas, é sugerido, mas não existe um direcionamento claro que aponte para um trabalho sistemático e planejado da formação de professores para o trabalho com a leitura crítica em uma perspectiva sociocultural. Entendemos, no entanto, que esse documento traça metas gerais para a formação de professores e, nesse sentido, há um posicionamento em relação à formação amparada no paradigma crítico e reflexivo. Consideramos esse aspecto fundamental para a realização de qualquer trabalho em uma perspectiva crítica, pois possibilita ao professor uma constante resignificação de suas práticas e uma busca pela qualificação profissional.

No que diz respeito à **segunda questão de pesquisa** – Em que medida os Programas de determinadas disciplinas do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC contemplam a preparação de futuros professores de inglês para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural? – observamos que em nenhum



dos três Programas analisados, referentes às disciplinas Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa e Estágio II em Ensino da Língua Inglesa, existem objetivos diretamente ligados à leitura na perspectiva sociocultural. No entanto, percebemos uma orientação voltada para a conscientização crítica da atividade de leitura, sobretudo na disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa. Na disciplina Estágio I, o enfoque é o ensino da língua em uma abordagem contextualizada baseada na comunicação e interação entre os aprendizes. A contextualização, no entanto, não está necessariamente ligada à concepção da língua em uma perspectiva sociocultural e os princípios que a norteiam.

Nas três disciplinas, há uma preocupação em articular saberes teóricos e práticos, mas no Núcleo de Formação Profissional, o curso aponta uma lacuna no que diz respeito à formação para atuação em contexto escolar, pois a abordagem assumida na disciplina Estágio I e o contexto de ensino privilegiado pela disciplina Estágio II contempla apenas uma escola de Educação Básica, sendo que esta proporciona o ensino do idioma estrangeiro em um sistema semelhante ao de um curso de idiomas.

Em suma, os dados que refletem a visão institucional do Curso de Licenciatura em Letras: Português/ Inglês da UFC provenientes do Projeto Político-Pedagógico, apontam para uma formação apoiada no paradigma crítico e reflexivo e para uma sensibilização da língua em seus aspectos sócio-históricos e culturais. A visão dos professores formadores refletida nos Programas de disciplina corrobora o paradigma de formação crítico-reflexivo e a sensibilização para as questões socioculturais que permeiam à língua. Nesse sentido, o curso promove uma conscientização crítica da linguagem, aspecto fundamental para o trabalho com a leitura na perspectiva sociocultural.

Considerando agora a **terceira questão de pesquisa** – Qual a visão dos docentes das disciplinas selecionadas do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC sobre o ensino da habilidade leitora e a preparação dos futuros professores para o trabalho com a leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural? – verificamos que a função do ensino de línguas estrangeiras tanto na escola quanto em cursos de idiomas é apontada como sendo o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, embora uma das respondentes reconheça que a ênfase do ensino na escola tem sido dada à tradução e a um ensino descontextualizado. Nenhuma das respondentes mencionou o papel de formação educacional e cidadã do ensino de línguas, principalmente relacionado à escola, embora esta

seja a grande meta do ensino de línguas estrangeiras apontada nas OCEM (2006). Nesse sentido, os resultados indicam que não há uma preparação que contemple o ensino de línguas no contexto escolar, de acordo com suas especificidades, mesmo sendo este o campo de atuação por excelência para o qual os cursos de licenciatura formam seus profissionais.

Em relação ao desenvolvimento da leitura crítica em língua estrangeira na escola, a opinião das respondentes divergiu. Uma acredita que, com planejamento, essa atividade é possível. Outra aponta que são necessárias mudanças profundas nesse contexto, como alteração da carga-horária, que possam viabilizar esse projeto. Quanto aos cursos de idiomas, as duas respondentes acreditam que esses ambientes oferecem condições mais favoráveis ao desenvolvimento da leitura crítica, embora não possamos afirmar se ela é ou não desenvolvida nesses contextos.

No que diz respeito à preparação dos futuros professores para o trabalho com a leitura crítica, as duas respondentes acreditam que o Curso investigado proporciona uma formação de maneira a possibilitar o trabalho com a habilidade leitora, incluindo a leitura crítica, tanto na escola como em cursos de idiomas, mas as duas indicam ter consciência das limitações do curso. Chama atenção, nesse último ponto, a ênfase dada aos elementos teóricos que compõe a formação para o trabalho com a habilidade em questão, em detrimento dos saberes práticos envolvidos nessa atividade.

Por fim, no que diz respeito à **quarta questão de pesquisa** – Qual a visão dos discentes do Curso de Letras: Português/ Inglês da UFC sobre sua formação para o trabalho com leitura crítica em língua estrangeira (inglês) na perspectiva sociocultural? – percebemos que os saberes específicos relacionados à leitura crítica em uma perspectiva sociocultural parecem não estar consolidados entre os alunos respondentes, pois suas respostas apresentam algumas contradições e imprecisões. No entanto, observamos que os alunos foram sensibilizados para a leitura na perspectiva sociocultural e que reconhecem a importância de seus principais elementos caracterizadores.

Apesar de termos observado certa fragilidade em relação aos saberes específicos, como já comentamos, a grande maioria dos alunos se sente preparada ou muito preparada para lidar com a habilidade leitora em situações de ensino, de uma maneira geral, e com aspectos da leitura crítica. No entanto, a minoria dos alunos se sente preparada para selecionar e criar materiais didáticos que promovam o desenvolvimento da leitura crítica. Sabemos que a seleção e criação de material didático envolvem mais do que os saberes específicos. Essas

atividades, principalmente a criação de materiais didáticos, exige um conhecimento mais profundo sobre o tema e uma formação mais específica. Isso aponta uma lacuna no desenvolvimento dos saberes de ordem aplicada e os alunos demonstram ter consciência do fato, pois informaram que consideram o currículo do curso insuficiente em relação à preparação teórica e prática para o trabalho com a leitura em LE e leitura crítica em LE. A grande maioria dos alunos também afirmou que gostaria de ter no currículo mais alguma disciplina relacionada à preparação (teórica e prática) para o trabalho com a leitura, demonstrando seu interesse em relação à habilidade leitora e também o desejo de ter uma formação mais sólida para o trabalho com esse aspecto da língua, que agregue os dois saberes.

Os alunos também não se sentem preparados para desenvolver a habilidade leitora de acordo com as orientações dos PCN+ (2002) e das OCEM (2006). Sobre isso, a maioria afirma não ter tido oportunidade de ler e discutir esses documentos durante a graduação e informa que gostaria de ter acesso a eles e de conhecer suas orientações. Nesse sentido, verificamos também uma lacuna no que diz respeito à formação para atuação no contexto escolar.

Percebemos que, apesar de o PPP do curso esclarecer e apontar como um de suas metas principais formar docentes para atuarem na Escola de Educação Básica, e de enfatizar a importância do fortalecimento dos laços entre a universidade e a escola, quando nos aproximamos das vivências do curso, da visão dos docentes, da percepção dos alunos acerca de sua formação, percebemos que esse contexto não tem sido privilegiado. Formar um aluno capaz de atuar em diferentes contextos exige a abordagem que os contemple de maneira particular, considerando suas especificidades, suas limitações e as possibilidades reais de trabalho que oferecem. Um curso de formação de professores que não prioriza a formação para o contexto escolar pode estar contribuindo para a desvalorização desse contexto.

No entanto, sabemos que os resultados que encontramos não podem ser generalizados, pois foram apenas uma pequena amostra do contexto investigado. A partir dessa amostra acreditamos que nosso estudo possa apontar aspectos que precisam de uma maior reflexão, como a inclusão de conteúdos e práticas que contemplem a escola de maneira mais expressiva no curso. Vimos ainda que apesar de os alunos se sentirem preparados para lidar com a habilidade leitora, eles reconhecem lacunas em sua formação para o trabalho com essa habilidade, tanto em relação ao aspecto teórico quanto ao prático. Considerando as limitações e restrições que o currículo impõem, uma das alternativas para complementar a

formação, seria o oferecimento de cursos de formação continuada, como forma também de engajar os alunos na continuidade de sua formação, chamando atenção para o fato de que esse processo apenas se certifica nos cursos de graduação, mas que, como já vimos, serpenteia pela vida inteira dos professores (ALMEIDA FILHO, 2006).

Apontamos como possíveis desdobramentos para essa pesquisa uma investigação que se aproxime mais da prática dos alunos. Nosso estudo captou a visão dos alunos em acerca de sua formação para o ensino. Um tema que poderia dar continuidade a este seria a observação da prática desses alunos com o objetivo de verificar se sua visão realmente corresponde ao que eles são capazes de concretizar na prática. Seria possível, ainda, investigar demandas ligadas a outras habilidades da língua, que, certamente, contribuiriam também para a melhoria do contexto investigado.

Informamos ainda que os resultados obtidos na pesquisa serão divulgados junto à coordenação do curso, pois acreditamos que eles podem contribuir para futuras reformulações curriculares ou mesmo para debates em torno das ações que desenvolve. Além disso, planejamos divulgar os resultados da pesquisa entre todos os participantes, pois o trabalho pode servir como referencial para uma reflexão da atividade docente e acerca da ênfase que a leitura tem recebido em nossas vivências como professores. Desejamos que essa reflexão nos mobilize para uma ação questionadora de nossas concepções e práticas. Finalmente, desejamos que este trabalho estimule a realização de mais pesquisas voltadas para a temática da formação inicial de professores, devido a grande importância que esta fase tem no desenvolvimento da carreira de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. New York: Cambridge, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 04, julho-dez., Brasília: Editora da UNB, 2004. p. 7-18.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. APLIESP, n.9, 2006. p. 9- 19.

\_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação** (org.) 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In.: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. A.(orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ALMEIDA FILHO, N. A reforma da educação superior no Brasil: Prouni, Reuni e mais além. LASAFORUM, **Latin American Studies Association**, v. 39, n. 3, p. 29-32, 2008. Disponível em <<http://lasa.international.pitt.edu/files/forum/2008Summer.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2012.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 1999.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E, M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidade de uma professora de inglês. In.: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. M. (orgs.) **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 145-174.

BAKHTIN, M.; VOLOCHNOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: HUCITEC, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In.: In.: ABRAHÃO, M. H. V. (org.), **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001. P. 71-92.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de letras em estudo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 2001.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394 (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859)>. Acesso em: 29 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> acesso em 03 mar 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 29 de fevereiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001** de 04 de julho de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 nov.

2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 nov 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002** de 19 de fevereiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 mar 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 nov 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 18/2002** de 13 de março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr 2002. Seção 1, p. 34. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 nov 2012.

BROWN, H.D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2001.

CARRELL, P. L. Interactive approaches to second language reading. In.: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988. p. 1-7.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In.: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (edts.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988. p. 73-92

CARVALHO, A. A. **Leitura em inglês na escola pública**: um estudo dos interesses e práticas de alunos do curso noturno. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporânea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre los componentes socioculturales de la lectura em lengua extranjera. In.: ZAROBÉ, Y. R.; ZAROBÉ, L. R. (orgs). **La Lectura em lengua extranjera**. Vitoria-Gasteiz: Portal Editions, 2011. p. 102-127.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J.M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, Jul./dez., 2010. p. 353-374.

CEVETI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponível em < <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em 18 maio 2012.

COUNCIL OF EUROPE, Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública**: planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ENS, R. T.; DONATO, S. P.; Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In.: **Ser professor**: formação e os desafios na docência. ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (orgs.). Curitiba: Champagnat, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In.: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. P. 117-130.

GARCÍA, N. M. **La lectura crítica em ELE**: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales. Dissertação – (Mestrado em Linguística e Aplicações Tecnológicas) – Universidad Pompeu Fabra, Madrid, 2009.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In.: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In.: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.), **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 171-187.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GITSAKI, C.; TAYLOR, R. **Internet English: www-based communication activities**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995. p. 57-63.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 2nd ed. Newark: International Reading Association, 1976. p. 497-505.

\_\_\_\_\_. The reading process. In.: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988. p. 11-21.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KODA, K. **Insights into second language reading: a cross-linguistic approach**. New York: Cambridge, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In.: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovações**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In.: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO SP, 2007

NUTTAL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Great Britain: Heinemann, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, São João del-Rei, v. n. 16, jul./dez., 2000. p.24-29

\_\_\_\_\_. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH, et al (orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo, v.3, set. 1997. p. 5-14.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (ORG.) **Saberes Pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SABÓIA, A.L. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)**. Dissertação – (Mestrado em Língua Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process. In.: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988. p. 22-36.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.) **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos & estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Alagoas: Edufal, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In.: ABRAHÃO, M. H. V. (org.), **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 131-169.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

WINDEATT, D. **How to use the internet in ELT**. Essex: Longman, 2000.

YERO, J. L. **Teaching in mind: how teacher thinking shapes education**. Hamilton, MT: MindFlight Publishing, 2002.

ZEICHNER, K. Alternative Paradigm of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, Estados Unidos, v. 34, n. 2 Maio/ Junho. Disponível em <<http://jte.sagepub.com/content/34/3/3>>. Acesso em 22 fev. 2012.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Atos normativos contemplados na discussão da legislação brasileira para os cursos de licenciatura em letras

---

<b>DIRETRIZES GERAIS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena.
Resolução CNE/CP 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE LETRAS</b>	
Parecer CNE/CES 492/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, <b>Letras</b> , Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.
Resolução CNE/CES 18/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

## Apêndice B – Questionário aplicado aos alunos graduandos das disciplinas selecionadas



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada  
 Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690  
 Fone/Fax: 31012032 - [posla@uece.br](mailto:posla@uece.br) / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



**Caro(a) Informante,**

*O presente formulário faz parte da pesquisa **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A LEITURA CRÍTICA EM LE NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS/ INGLÊS DA UFC**, que está sendo desenvolvida pela mestranda Isabela David de Lima Damasceno, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.*

*No intuito de validar os dados coletados, gostaríamos de pedir sua compreensão no sentido de que responda todas as questões com o máximo de sinceridade possível. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.*

**Isabela Damasceno.**

### QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

#### I – DADOS PESSOAIS

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. Nome (opcional): _____   |                                     |
| 2. Idade: _____   | 3. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino |
| 4. Nacionalidade: _____   | 5. Língua Materna: _____            |
| 6. Você faz/fez algum curso de Inglês?  |                                     |
| ( ) Não, nem pretende cursar.   |                                     |
| ( ) Não, mas ainda pretendo cursar.   |                                     |
| ( ) Sim, estou fazendo o _____ semestre.  |                                     |
| ( ) Sim, estudei inglês por _____ (semestres/anos) e concluí o curso em (ano) _____ |                                     |
| ( ) Sim, estudei inglês por _____ (semestres/anos) mas não concluí o curso.         |                                     |

#### II – CONCEPÇÕES E PROCESSAMENTO DE LEITURA

**Das questões 07 a 26, marque a opção que melhor representa sua opinião para cada sentença.**

07. A língua escrita é uma mera transcrição da fala.

- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito

08. O processo de leitura consiste na identificação visual de palavras e no seu agrupamento com a finalidade de atribuir sentido a um texto.

- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito

09. A leitura se constrói durante o desenrolar de um evento social em que o texto escrito está sendo usado, e em função de como está sendo usado.

- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
10. A leitura eficaz depende do processamento descendente (top-down)<sup>74</sup>.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
11. Textos são representações sociais, portanto, possuem uma forte carga de ideologia e de relações de poder que determinam o discurso.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
12. Todas as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até que as palavras sejam identificadas e significadas.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
13. A leitura é um processo linear.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
14. Os processamentos “bottom-up” e “top-down” são utilizados tanto por leitores imaturos quanto por leitores maduros, de acordo com as circunstâncias da leitura.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
15. Apenas três tipos de informações são utilizados no processo de leitura: informação grafo-fônica, informação sintática e informação semântica.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
16. Processamentos “bottom-up” e “top-down” deveriam ocorrer em todos os níveis de leitura de forma simultânea.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
17. Considerando que “o signo lingüístico não pode ser separado de sua situação social” (BAKHTIN; VOLOCHNOV, 1997, p. 92), podemos afirmar que o texto é uma construção social.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
18. Os processos mais altos de leitura (conhecimento sintático e semântico) têm influência sobre os processos mais baixos (conhecimento lexical e ortográfico) na tarefa da compreensão.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
19. O conhecimento de uma língua estrangeira (LE) não basta para que o leitor se aproprie de todas as formas leitoras de todas as comunidades que compartilham um mesmo idioma.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
20. O leitor é um decodificador que trabalha com todas as informações visuais para, em seguida, compreender o que está lendo.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
21. Um texto contém seu sentido inerente e intrínseco realizado por suas propriedades formais.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito
22. Quanto mais esquemas conceptuais e conhecimento de mundo o leitor for capaz de ativar no momento da leitura, mais fácil e fluente a leitura será.
- ( ) concordo muito ( ) concordo ( ) não tenho certeza ( ) discordo ( ) discordo muito

---

<sup>74</sup> No processamento descendente ou “top-down”, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e sua disposição interpretativa para formular hipóteses e, a partir daí, construir o sentido do texto durante a leitura. No processamento ascendente ou “bottom-up”, por outro lado, o leitor utiliza primordialmente as pistas linguísticas do texto para atribuir-lhe sentido (SILVEIRA, 2005; LEFFA, 1999; CARRELL, DEVINE, ESKEY, 1988).

23. A leitura é um processo universal, isto é, é a mesma para todas as pessoas, comunidades, línguas, situações e momentos.  
 concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo  discordo muito
24. O processo de compreensão de um texto é solitário, personalista.  
 concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo  discordo muito
25. Se o aprendiz de uma língua estrangeira já sabe ler em sua língua materna, a leitura na língua-alvo se dará por transferência desta habilidade.  
 concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo  discordo muito
26. Textos são formas de discurso ideologicamente determinados pela estrutura social na qual são criados.  
 concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo  discordo muito

**Da questão 27 à 37, classifique as afirmações de acordo com o que você considera importante para o desenvolvimento da Leitura Crítica em Língua Estrangeira: (1 = muito importante; 5 = não é importante)**

- |  |           |
|--|-----------|
| 27. Conhecer o contexto sociocultural a que o texto pertence   | 1 2 3 4 5 |
| 28. Saber claramente os objetivos da leitura   | 1 2 3 4 5 |
| 29. Conhecer o ponto de vista do autor do texto, bem como sua intenção com o texto   | 1 2 3 4 5 |
| 30. Reconhecer no texto as marcas linguísticas que revelam o ponto de vista do autor do texto e suas intenções com o texto   | 1 2 3 4 5 |
| 31. Conhecer as características socioculturais do gênero textual que está sendo lido   | 1 2 3 4 5 |
| 32. Saber situar-se em relação à comunidade (pensar “que lugar ocupo na sociedade”)  | 1 2 3 4 5 |
| 33. Ter esquemas conceituais prévios sobre o tema desenvolvido no texto e ativá-los quando necessário                        | 1 2 3 4 5 |
| 34. Ter a competência linguística mínima para compreender o texto  | 1 2 3 4 5 |
| 35. Ter consciência dos significados culturais da linguagem  | 1 2 3 4 5 |
| 36. Entender o texto na perspectiva da comunidade em que foi criado  | 1 2 3 4 5 |
| 37. Ter consciência de que os significados se modificam de acordo com o acervo linguístico e cultural dos usuários da língua | 1 2 3 4 5 |

### **III- FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO) E LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)**

**Nas questões 38 à 46, circule *Sim* ou *Não* para as perguntas tendo como base sua experiência na graduação, desde o início até o semestre que cursa atualmente. Utilize as linhas em branco para comentar suas respostas caso considere necessário.**

38. Você acha o currículo do seu curso suficiente em relação à formação leitora em LE? Sim/Não

---

39. Você acha que foi estimulado(a) o suficiente para a leitura em LE no decorrer das diversas disciplinas do curso? Sim/Não

---

40. Você acha o currículo de seu curso suficiente em relação à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura em LE? Sim/Não

---



---

41. Você acha o currículo de seu curso suficiente em relação à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura crítica em LE? Sim/Não

---



---

42. Gostaria de ter no currículo mais alguma disciplina relacionada à preparação teórica e prática para o trabalho com leitura e/ ou leitura crítica em LE? Sim/Não

---



---

43. Você teve oportunidade de ler e discutir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais + (2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) em relação à Leitura em LE? Sim /Não

---



---

\*Se você respondeu **Sim**, pule para a questão **45**.

44. Gostaria de conhecer e discutir as orientações dos PCN+ e OCEM em relação à leitura em LE? Sim/Não

---



---

45. Teve oportunidade de ler e discutir as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas no que concerne à leitura? Sim/ Não

---



---

\*Se você respondeu **Sim**, pule para a questão **47**.

46. Gostaria de conhecer e discutir as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas no que concerne à leitura? Sim/Não

---



---

47. Ao sair da universidade, você acredita que estará preparado(a) para: (considere os aspectos teóricos e metodológicos) – marque com um x a opção que melhor representa sua opinião.

		Muito preparado(a)	Preparado(a)	Pouco preparado(a)	Despreparado(a)
<b>a</b>	Ler e compreender um texto em inglês				
<b>b</b>	Ler criticamente um texto em inglês				
<b>c</b>	Selecionar material didático para dar aulas cujo foco seja a leitura em LE				
<b>d</b>	Selecionar material didático para dar aulas cujo foco seja a leitura crítica em LE				
<b>e</b>	Criar material didático que promova o desenvolvimento da habilidade de leitura em LE				
<b>f</b>	Criar material didático que promova o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica em LE				
<b>g</b>	Ensinar e promover o desenvolvimento das estratégias de leitura em LE				
<b>h</b>	Identificar e discutir com seus alunos o contexto sociocultural de um texto				
<b>i</b>	Trabalhar com diferentes gêneros textuais em aulas de leitura				
<b>j</b>	Promover a consciência dos significados culturais da linguagem				

<b>l</b>	Desenvolver a habilidade leitora de acordo com as orientações dos PCN+ (2002) em aulas de ILE				
<b>m</b>	Desenvolver a habilidade leitora de acordo com as orientações das OCEM (2006) em aulas de ILE				
<b>n</b>	Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre leitura em LE				
<b>o</b>	Fazer provas para concursos sobre o tema "Leitura em LE" ou temas relacionados				

48. Defina o que você entende por Leitura Crítica, pensando no contexto de trabalho com a leitura crítica em LE:

---



---



---

*Obrigada pela sua valorosa colaboração!*



### Apêndice C – Listas das disciplinas por núcleo de estudos

<b>1</b>	<b>Núcleo de Estudos Linguísticos</b>
HC033	Inglês I: Língua e Cultura
HC034	Inglês II: Língua e Cultura
HC035	Inglês III: Língua e Cultura
HC037	Inglês IV: Língua e Cultura
HC038	Inglês V: Língua e Cultura
HC039	Inglês VI: Língua e Cultura
HC041	Inglês VII: Língua e Cultura
HC045	Inglês VIII: Língua e Cultura
HC036	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa
HC044	Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa
HC043	Morfossintaxe da Língua Inglesa
HC047	Oficina de Produção Textual em Língua Inglesa
<b>2</b>	<b>Núcleo de Estudos Literários e Culturais.</b>
HC040	Literatura em Língua Inglesa I
HC042	Literatura em Língua Inglesa II
HC046	Literatura em Língua Inglesa III
HC049	Literatura em Língua Inglesa IV
<b>3</b>	<b>Núcleo de Formação Profissional.</b>
HC048	Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Inglesa
HC050	Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira.
HC051	Estágio II em Ensino de Língua Inglesa

## Apêndice D – Protocolo de análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Português/Inglês da UFC

---



Universidade Estadual do Ceará – UECE  
 Centro de Humanidades – CH  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA

### PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS DA UFC

#### A) Quanto à estrutura e características do curso:

INFORMAÇÃO	DADOS
Período/ Regime	
Núm. De vagas (habilitação em língua inglesa)	
Tempo para conclusão do curso	
Tempo mínimo permitido:	
Tempo máximo permitido:	

#### B) Quanto aos objetivos do curso:

1. Quais os objetivos gerais?
2. Quais os objetivos específicos?
3. Há algum objetivo relacionado à leitura? O que ele estabelece?

#### C) Quanto ao perfil do aluno egresso:

4. Em termos gerais, qual o perfil de aluno egresso que curso visa a formar?

Há alguma característica no perfil do aluno egresso ligada à leitura? Qual? O que ela diz

**Apêndice E – Protocolo de análise das Ementas das disciplinas obrigatórias da Unidade Curricular de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana**

---



Universidade Estadual do Ceará – UECE  
Centro de Humanidades – CH  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA

**PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DA  
UNIDADE CURRICULAR DE LÍNGUA E LITERATURA INGLESA E NORTE-  
AMERICANA**

---

Nome da Disciplina:

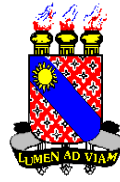
Núcleo de Estudos:

**A) Observando o texto da ementa, identifique:**

- 1) Os objetivos da disciplina;
- 2) Se há algum indício de trabalho com a leitura (    ) Sim (    ) Não
- 3) Em caso afirmativo, que concepção de leitura é trabalhada predominantemente na disciplina?  
(    ) Linguística    (    ) Psicolinguística    (    ) Sociocultural    (    ) Não é possível identificar

## Apêndice F – Protocolo de análise dos Programas das Disciplinas selecionadas

---



Universidade Estadual do Ceará – UECE  
Centro de Humanidades – CH  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA

### PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS SELECIONADAS

Nome da Disciplina:

Período:

Semestre:

- A) Há informações ementárias complementares?
- B) Quais os objetivos traçados para a disciplina?
- C) Quais os conteúdos programáticos previstos?
- D) Qual a metodologia proposta pelo professor?
- E) Como se pretende avaliar os alunos?
- F) Há referências bibliográficas básicas e complementares? ( ) sim ( ) não  
Dentre as referências bibliográficas, há algum texto/ livro/ artigo que trate da leitura?  
( ) sim ( ) não
- G) Considerando todos os elementos do Programa de Disciplina, qual a ênfase dada a leitura e sob qual perspectiva é predominantemente trabalhada?

## Apêndice G – Questionário aplicado aos docentes das disciplinas selecionadas



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690  
 Fone/Fax: 31012032 [posla@uece.br](mailto:posla@uece.br) / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



**Caro(a) participante,**

*O presente questionário faz parte da pesquisa **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A LEITURA CRÍTICA EM LE NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS/ INGLÊS DA UFC** Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar em anonimato as identidades dos participantes.*

**Profª Orientadora: Dra. Cleudene de Oliveira Aragão**

**Mestranda: Isabela David de Lima Damasceno**

### I – DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional): _____	
2. Idade: _____	3. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
4. Nacionalidade: _____	5. Língua Materna: _____

### II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

6. Informe todas as suas titulações concluídas até o momento:

	Instituição	Curso	Cidade	Ano de Conclusão
<b>Graduação</b>				
<b>Especialização</b>				
<b>Mestrado</b>				
<b>Doutorado</b>				
<b>Pós-doutorado</b>				

7. Tempo de atuação como professor(a):

8. Tempo de atuação como professor(a) no Ensino Superior:

9. Tempo de atuação como professor(a) na UFC:

8. Área de atuação na UFC: ( ) ensino ( ) pesquisa ( ) extensão

10. Informação que considere relevante em relação à formação acadêmica:

### III – LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

11. Em sua opinião, qual a função do ensino de Língua Estrangeira (inglês) na escola regular? Que habilidades podem/ devem ser trabalhadas para cumprir a finalidade apontada?

---

---

---

12. Nos institutos de idioma, essa função se modifica? Justifique e informe que habilidades podem/ devem ser trabalhadas nesse contexto.

---

---

---

13. Em relação à habilidade de leitura, você acredita que é possível desenvolver, atualmente, a leitura crítica em língua estrangeira no contexto da escola regular? Justifique.

---

---

---

14. E nos institutos de idiomas? Justifique.

---

---

---

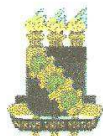
15. Considerando todas as disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês Diurno da UFC, você acredita que os alunos em formação tem saído da universidade com os conhecimentos mínimos necessários para trabalhar com a habilidade leitora (incluindo leitura crítica) nos contextos da escola regular e nos institutos de idiomas? Justifique.

---

---

---

## ANEXOS

**Anexo A - Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/ Inglês da UFC**

Universidade Federal do Ceará  
 Centro de Humanidades  
 Coordenação do Curso de Letras

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO<sup>1</sup>

## LICENCIATURA EM LETRAS

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ALEMÃ E RESPECTIVAS LITERATURAS  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESPANHOLA E RESPECTIVAS LITERATURAS  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA E RESPECTIVAS LITERATURAS  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVAS LITERATURAS  
 LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ITALIANA E RESPECTIVAS LITERATURAS

Fortaleza/CE, dezembro/2005 (elaboração do Projeto)  
 Fortaleza/CE, maio/2007 (revisão do Projeto)

<sup>1</sup> EQUIPE RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Márluce Coan (Coordenadora do Curso de Letras 2005-2007), Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro (Coordenadora do Curso de Letras 2003-2005), Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo (Chefe do Departamento de Letras Vernáculas), Profa. Dra. Elizabeth Dias Martins (Chefe do Departamento de Literatura), Profa. Dra. Ana Maria César Pompeu (Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras), Prof. Ms. Ivanowik Dantas Valério (Coordenador do Curso de Letras a Distância), Professores do Departamento de Letras Vernáculas, Professores do Departamento de Literatura, Professores do Departamento de Letras Estrangeiras, Mauro José Saraiva Maia (Assistente em Administração) e Francisca Ilca de Queiroz (Técnica em Assuntos Educacionais). ASSESSORIA PEDAGÓGICA: Profa. Ana Maria Iório Dias (Pró-Reitora de Graduação) e Profa. Maria de Lourdes P. Brandão (Coordenadora de Pesquisa e Acompanhamento Docente).

## 1 - APRESENTAÇÃO

Em seu início, o Curso de Letras integrava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Ceará, estruturada nos moldes da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, cujo regime didático havia sido estabelecido pelo Decreto Lei N.º 9092 de 26 de março de 1946.

O primeiro currículo do Curso de Letras constante do primeiro Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi aprovado pelo Conselho Universitário, em 14 de julho de 1961, Resolução n.º 102, na forma do artigo 3º da Lei N.º 3866 de 25 de janeiro de 1961. Constava de um regime de quatro séries anuais para o Bacharelado e para a Licenciatura, compreendendo três áreas de estudo: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas.

Ao longo dos anos de existência do Curso de Letras, algumas alterações podem ser verificadas no currículo. A primeira dessas modificações, aprovada pelo parecer n.º 73/63, em 06/12/63, tratou da classificação das disciplinas em regulares e complementares.

Com a publicação do Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, elaborado sob a coordenação do Padre Francisco Batista Luz, em 1964, outras modificações ocorrem no currículo de Letras. As emendas sugeridas a esse Regimento são aprovadas em 12/11/65 pelo Parecer n.º 943/65 do Conselho de Ensino Superior-CESU. As alterações que acontecem no currículo de Letras entram em vigor em janeiro de 1966. As disciplinas do Curso passaram, então, a ser ofertadas por semestre letivo na forma do Artigo 36. O Curso passou a ter 180 créditos para a Licenciatura e para o Bacharelado, distribuídos nos ciclos básico e profissional.

No anexo 21 ao Regimento da Universidade publicado em 1974, referente ao Curso de graduação em Letras consta o bacharelado, que, embora não ofertado, passou a ter 200 créditos, ao passo que os objetivos e estrutura do Curso não sofrem nenhuma outra modificação.

O anexo 20 ao Regimento Geral da Universidade, referente ao Curso de Letras, aprovado pelo Parecer n.º 1198 do Conselho Federal de Educação, em 09/04/76, manteve as modalidades Licenciatura e Bacharelado, o sistema de oferta de disciplinas por créditos e reduziu para 172 o total de créditos para a Licenciatura e o Bacharelado.

A proposta vigente até o segundo semestre de 2005, aprovada na Coordenação do Curso em 26 de janeiro de 1993, no Conselho do Centro de Humanidades em 12 de março de 1993, e no CEPE em 14 de junho de 1993, entrou em vigor no 2º semestre de 1993.

O processo de discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores iniciou-se após a publicação do Edital 4/97 do Ministério da Educação e do Desporto, em 1997. Nesse Edital, a discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores atende ao inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, e coaduna-se com o disposto na Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, que determina como atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação propostas pela SESu/MEC com auxílio da comissão de especialistas. As Diretrizes Curriculares têm como objetivo servir de referência para as Instituições de Ensino Superior (IES), na organização dos seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar, ainda, a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento.

No âmbito da Universidade Federal do Ceará, desde o ano de 2000, a Pró-Reitoria de Graduação tem participado efetivamente da discussão nacional e promovido, internamente, diversos eventos acerca das Diretrizes Curriculares e da construção de Projetos Pedagógicos. Nesse sentido, vale ressaltar as principais ações realizadas:

- I encontro sobre Projeto Pedagógico, realizado nos dias 26 e 27 de abril de 2001;
- Discussão com a professora Ilma Passos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo como tema o Projeto Pedagógico, Diretrizes Curriculares e o Desenvolvimento de Habilidades e Competências nos Cursos de Graduação, em 2001;



- Seminário sobre a Concepção Pedagógica e Filosófica das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, em 2002;
- Seminário Novos Rumos da Graduação, em parceria com outras IES do Ceará, em 2002;
- Organização, publicação e divulgação do volume 6 da Série Acadêmica, intitulado: Projeto Pedagógico do Curso - Socialização de Percursos;
- Criação do Grupo de Trabalho das Licenciaturas com a participação de coordenadores de Curso e da equipe da Pró-Reitoria de Graduação, em 2003;
- Instauração da comissão de Ensino para discussão e elaboração do Projeto Pedagógico, durante a I Semana de Humanidades, em 2003, e
- Apresentação de Propostas para o Projeto Pedagógico pelo GT de Ensino, durante II Semana de Humanidades, em 2004.

Especificamente no Curso de Letras, a discussão para elaboração deste Projeto Pedagógico ocorreu inicialmente com a apresentação e discussão das Diretrizes Curriculares, seguida da redefinição dos objetivos do Curso, do perfil necessário ao licenciado em Letras e da explicitação das habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o Curso. Em seguida, os resultados dessas discussões foram apresentados aos alunos durante a Semana de Letras em 2003.

Atendendo a uma decisão do colegiado, houve uma divisão de tarefas na Coordenação do Curso com a formação de três comissões, quais sejam: Prática como Componente Curricular, Atividades Complementares e Estágio Supervisionado. As propostas foram apresentadas durante a Semana de Humanidades, no primeiro semestre de 2005. A partir de então, houve diversas reuniões com os chefes de Departamento para a integralização curricular, descrita na seção de número quatro deste Projeto.

## 2 - OBJETIVOS:

- Formar docentes de Língua e Literatura, materna e estrangeira, para atuar na educação de nível Fundamental II e Médio.
- Motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura, materna e estrangeira.
- Iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação.
- Qualificar profissionais interessados em língua e literatura.
- Qualificar discentes para contribuir em outras áreas do conhecimento, no debate interdisciplinar, prestando assessorias nos setores políticos, culturais, em órgãos governamentais, organizações não governamentais etc.

## 3 - PERFIL DO EGRESSO

De um modo geral, pretendemos formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência lingüística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades lingüísticas e às distintas manifestações literárias.

De modo mais específico, a graduação em Letras visa a desenvolver, no aluno, as seguintes características:

- capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas, em particular da língua portuguesa utilizada no Brasil, em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos;

- capacidade de relacionar questões de uso da língua a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade;
- domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas às línguas estudadas, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária;
- conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;
- respeito às diferentes variedades lingüísticas e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;
- domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural;
- domínio de conceitos que permitam a produção de textos em diferentes gêneros e registros lingüísticos;
- atitude investigativa que favoreça a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias.
- conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas manifestações orais e escrita, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;
- capacidade de formular e trabalhar problemas científicos;
- análise e interpretação de obras literárias baseadas no domínio ativo de um repertório representativo de literatura;
- conhecimento das relações de intertextualidade e reconhecimento das condições sob as quais a expressão lingüística se torna literatura;
- análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas lingüísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades lingüísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem;
- capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos lingüísticos e literários, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e de suas relações com outros tipos de discurso;
- domínio da terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à(s) língua(s) e à(s) respectivas literatura(s);
- capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais;
- capacidade para realizar crítica lingüística e literária;
- convivência crítica, responsável e competente com diferentes resultados de pesquisas lingüísticas e literárias e
- capacidade de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade).

#### 4 - INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Nossa proposta de integralização curricular inspira-se nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, conforme resolução CNE/CP 1/2002, e na Resolução do CNE/CP 2/2002. Dois traços presidem a organização da estrutura curricular de uma graduação em Letras: a *flexibilidade* que enseja a liberdade, como condição precípua da investigação lingüística e literária, e o *conteúdo* que deve ser articulado com a finalidade de assegurar ao futuro professor do curso fundamental e médio e ao aspirante a pesquisador uma formação lingüística e literária básica, que seja academicamente relevante.

#### 4.1 - Carga Horária Didática

Considerando-se:

- a) a Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
  - b) a Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena;
  - c) a Resolução CNE/CES 18, de 13/03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, e
  - d) o Parecer do CNE/CP28, de 18/01/2002, que trata, dentro outros assuntos, da concepção de Prática como Componente Curricular e de Estágio Supervisionado,
- o Curso de Licenciatura em Letras deverá integralizar, no mínimo, 2.800 horas, distribuídas da seguinte forma:

- 1.800 horas/aula, como carga horária mínima do conteúdo específico das disciplinas científico-culturais, compreendendo as disciplinas pedagógicas necessárias à Licenciatura em Letras;
- 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir da segunda metade do curso;
- 400 horas de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso, e
- 200 horas para outras formas de Atividades Pedagógicas Complementares, de natureza científico-acadêmica e/ou artístico-cultural e esportiva, bem como outras atividades que induzem a inserção do aluno na comunidade.

O Curso de Letras, com base no Parecer do CNE/CP28/2002 e no Parecer do CNE/CP9/2001, busca uma relação mais ampla entre teoria e prática. A Prática como Componente Curricular, inserida no âmbito das disciplinas obrigatórias, visa à aplicação de Conteúdos Científico-culturais na resolução de problemas teórico-metodológicos. O Estágio Supervisionado supõe a relação pedagógica entre professor (estagiário) e aluno, em Instituições Escolares de Ensino Fundamental e Médio, com a supervisão de um profissional reconhecido.

#### 4.2 - Características do Curso

Período: Diurno, com regime semestral.

Número de Vagas: o curso oferece 240 vagas em um só vestibular anual, com a entrada de 120 alunos no primeiro e 120 no segundo semestre de cada ano.

Período médio para integralização: 4 anos para Habilitação Simples e 5 anos para Habilitação Dupla.

Período máximo: 7 anos para Habilitação Simples e 8 anos para Habilitação Dupla.

Regime de matrícula: semestral.

Local de Funcionamento: Avenida da Universidade, 2683, Campus do Benfica – Fortaleza/CE – 60020-180. Telefones: (85) 3366-7609 / 3366-7608.

#### 4.3 – Condições de Oferta

Este Projeto entrará em vigor no primeiro semestre de 2006, no qual serão ofertadas as disciplinas correspondentes ao primeiro semestre de cada matriz curricular apresentada em 4.7. A partir do segundo semestre de 2006, serão ofertadas as disciplinas correspondentes ao segundo semestre de cada matriz curricular e, assim, sucessivamente.

As disciplinas das antigas matrizes serão, paralelamente, ofertadas. Enquanto avançamos na oferta das disciplinas das novas matrizes, serão reduzidas, a cada semestre, as ofertas das disciplinas das antigas matrizes, até 2010.1, quando o ingressante 2005.2 completará o décimo semestre. Após esse período, as disciplinas obrigatórias ainda não cursadas deverão ser substituídas por equivalentes das matrizes apresentadas no item 4.7 deste Projeto.

HG086	Leituras do Cânone Ocidental	04	
HG087	Estudos sobre leitura	04	
HG088	Introdução à Lírica Moderna	04	
HG089	Tópicos Especiais de Literatura Brasileira	04	
HG090	Literaturas de Língua Portuguesa	04	
	Tópicos de Literatura Portuguesa II	02	

## HA37B - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas

SEMESTRE I						
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A - CCC <sup>10</sup>	H/A - PCC <sup>11</sup>	H/A - ES <sup>12</sup>	CRÉD	PRÉ-REQ.
HB763	Introdução à Linguística	48	16	-	04	-
HB001	Língua Portuguesa: Fonologia	48	16	-	04	-
HG034	Teoria da Literatura I	48	16	-	04	-
HD901	Introdução à Filosofia	64	-	-	04	-
HC033	Inglês I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		256	64		20	-
SEMESTRE II						
HB002	Língua Portuguesa: Vocabulo	48	16	-	04	-
HB786	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	48	16	-	04	
HG035	Teoria da Literatura II	48	16	-	04	HG034
PB091	Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	64	-	-	04	-
HC034	Inglês II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC033
	Disciplina Optativa <sup>13</sup>	32	-	-	02	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE III						
HB003	Língua Portuguesa: Frase	48	16	-	04	-
HG065	Literatura Portuguesa I	48	16	-	04	HG035
HG066	Literatura Brasileira I	48	16	-	04	HG035
HC035	Inglês III: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC034
HC036	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	48	16	-	04	HC034
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-
SEMESTRE IV						
HB004	Língua Portuguesa: Texto e Discurso	48	16	-	04	-
HG068	Literatura Portuguesa II	48	16	-	04	HG065
HG069	Literatura Brasileira II	48	16	-	04	HG066
HC037	Inglês IV: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC035
HC011	Latim I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-

<sup>10</sup> Conteúdos científico-culturais, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>11</sup> Prática como Componente Curricular, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>12</sup> Estágio Supervisionado, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>13</sup> Das horas-aula destinadas às disciplinas optativas, 128h/a podem ser cursadas em outros Cursos da UFC e/ou em outras Habilitações do Curso de Letras, desde que as solicitações sejam aprovadas pelo Coordenador do Curso.

SEMESTRE V						
HB005	Linguística: Formalismo	64	-	-	04	
HG070	Literatura Portuguesa III	48	16	-	04	HG068
HG071	Literatura Brasileira III	48	16	-	04	HG069
HC038	Inglês V: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC037
HC012	Latim II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC011
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE VI						
HC044	Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa	48	16	-	04	HC035
HB006	Linguística: Funcionalismo	48	16	-	04	
PB092	Estrutura, Política e Gestão Educacional	64	-	-	04	
HC039	Inglês VI: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC038
HC040	Literatura em Língua Inglesa I	48	16	-	04	HC037
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64	-	24	
SEMESTRE VII						
PB090	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	64	-	-	04	-
HC041	Inglês VII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC039
HC042	Literatura em Língua Inglesa II	48	16	-	04	HC037
HC043	Morfossintaxe da Língua Inglesa	64	-	-	04	HC035
HG067	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa <sup>14</sup>	48	16	-	04	HG035
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		336	48		24	-
SEMESTRE VIII						
HB009	Estágio em Ensino de Leitura	-	-	64	04	HB001,HB002, HB003 ,HB004
HC045	Inglês VIII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC041
HC046	Literatura em Língua Inglesa III	48	16	-	04	HC037
HC047	Oficina de Produção Textual em Língua Inglesa	-	32	-	02	HC044
PC011	Didática I	64	-	-	04	
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		192	64	64	20	
SEMESTRE IX						
HB012	Estágio em Ensino de Língua Port.	-	-	96	06	HB009
HG074	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I	-	-	64	04	HG067, HG071, HG070
HC048	Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Inglesa	-	-	64	04	HC047
HC049	Literatura em Língua Inglesa IV	48	16	-	04	HC037
HC050	Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira	-	-	32	02	HC047
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		48	16	256	20	

<sup>14</sup> Conforme lei 10.639, de 9/1/2003.

SEMESTRE X						
HG075	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa II	-	-	96	06	HG074
HC051	Estágio II em Ensino de Língua Inglesa	-	-	96	06	HC048, HC050
	LIBRAS <sup>15</sup>	64	-		04	
	Disciplina Optativa	32	-	-	04	
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		128	-	192	20	-
+ 200 H/A de Atividades Complementares = 12, 5 créditos / Total de Créditos: 224 + 12,5 = 236,5						

## Disciplinas Optativas

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	PRÉ - REQ.
HC053	Tópicos de Língua Inglesa	02	HC038
HC054	Tópicos de Literatura em Língua Inglesa	02	HC037
HC055	Tópicos de Cultura dos Países de língua Inglesa	02	HC035
HC056	Tradução do Inglês I	04	HC039
HC057	Tradução do Inglês II	04	HC056
HC058	Produção Oral em Língua Inglesa	04	HC034
HC059	Semântica da Língua Inglesa	04	HC034
HC013	Oficina do Alfabeto Grego	02	-
HC014	Grego I: Língua e Cultura	04	HC013
HC015	Grego II: Língua e Cultura	04	HC014
HC016	Grego III: Língua e Cultura	04	HC015
HC017	Grego IV: Língua e Cultura	04	HC016
HC018	Grego V: Língua e Cultura	04	HC017
HC621	Mitologia Greco-Romana	04	HC013 e HC011
HC019	Cultura Clássica I – Grécia	02	-
HC622	Literatura Grega I	04	HC014
HC623	Literatura Grega II	04	HC014
HC020	Literatura Grega III	04	HC016
HC021	Literatura Grega IV	04	HC016
HC022	Tópicos de Língua Grega	02	HC016
HC023	Tópicos de Literatura Grega	02	HC016
HC024	Tópicos de Cultura Grega	02	-
HC025	Latim III: Língua e Cultura	04	HC012
HC026	Latim IV: Língua e Cultura	04	HC025
HC027	Latim V: Língua e Cultura	04	HC026
	Latim VI: Língua e Cultura	04	HC027
HC725	Cultura Clássica II	02	HC027
HC612	Literatura Latina I	04	HC012
HC613	Literatura Latina II	04	HC612
HC028	Literatura Latina III	04	HC613
HC029	Literatura Latina IV	04	HC028
HC030	Tópicos de Língua Latina	02	HC027
HC031	Tópicos de Literatura Latina	02	HC029
HC032	Tópicos de Cultura Latina	02	
HC614	Filologia Românica	04	HC012
HC	Filologia Românica II	04	HC614

<sup>15</sup> Libras, conforme decreto 5.626, de 22/12/2005.

Teoria da Literatura II - Estudo das doutrinas formadoras do conceito de gêneros literários; reflexão sobre teorias críticas que orientem a leitura investigativa do texto de feição literária.

Tópicos Especiais de Teoria da Literatura – Abordagem de temas da Teoria da Literatura de acordo com a área de pesquisa dos docentes da Unidade Curricular.

Teoria do Verso - Estudo do verso, do monossílabo ao verso livre, considerando as características de cada metro em cada estilo de época.

Fundamentos da Literatura Comparada - Estudo introdutório da Literatura Comparada, a partir de noções teóricas como: intertextualidade, metalinguagem, autoria, originalidade e genialidade.

Introdução a Filosofia da Arte - Estudo dos pontos de contato que envolvem o campo filosófico e o campo artístico

Leituras do Cânone Ocidental - Estudo do conceito de autor/texto clássico e rastreamento das possibilidades de leitura suscitadas por obras dessa natureza.

Estudos sobre a leitura - Estudo das práticas de leitura como bem cultural, ao longo de seu processo de formação como área do conhecimento na civilização ocidental.

Introdução à Lírica Moderna - Reflexões sobre o lirismo da literatura contemporânea e suas dissonâncias em relação aos modelos adotados pela tradição.

#### 6.4 - UNIDADE CURRICULAR DE PRÁTICA DE ENSINO

Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I - Fundamentos históricos, culturais, estéticos e pedagógicos para a metodologia do ensino de Literaturas de Língua Portuguesa (níveis Fundamental II e Médio). Simulação de aulas.

Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa II - Prática do magistério em Literaturas de Língua Portuguesa, através de estágio supervisionado.

Seminários de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Literatura Vernácula – Observação nas escolas da prática de Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa e discussão em sala de aula das estratégias didáticas e problemas observados. Parâmetros Curriculares Nacionais e a prática do ensino. Diagnósticos do ensino de Literatura no Brasil e no Estado do Ceará. O material didático na sala de aula.

### 7 - EMENTAS – Departamento de Letras Estrangeiras

#### 7.1 - UNIDADE CURRICULAR DE LÍNGUA E LITERATURA INGLESA E NORTE-AMERICANA

Inglês I: Língua e Cultura - Introdução às situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Inglês II: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível elementar para o desenvolvimento das quatro habilidades

comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Inglês III: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível pré-intermediário para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Inglês IV: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua; introdução aos princípios de investigação de diferentes gêneros textuais.

Inglês V: Língua e Cultura - Estudo de situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua; desenvolvimento da investigação de diferentes gêneros textuais.

Inglês VI: Língua e Cultura - Estudo de situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua; aprofundamento da investigação de diferentes gêneros textuais.

Inglês VII: Língua e Cultura - Estudo de especificidades e escolhas de natureza lingüística, com ênfase nos aspectos históricos, geográficos, sócio-políticos e culturais relativos ao Reino Unido.

Inglês VIII: Língua e Cultura - Estudo de especificidades e escolhas de natureza lingüística, com ênfase nos aspectos históricos, geográficos, sócio-políticos e culturais relativos aos Estados Unidos.

Fonética e Fonologia da Língua Inglesa - Estudo das técnicas de pronúncia e entonação da língua inglesa padrão, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos lingüístico-culturais.

Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa - Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em material autêntico em língua inglesa de caráter pragmático e cultural. Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, lingüístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual.

Oficina de Produção Textual em Língua Inglesa - Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, com base nos processos de composição textual e nos aspectos lingüísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a organização textual e discursiva.

Morfossintaxe da Língua Inglesa - Visão teórico-prática das estruturas gramaticais e lexicais do inglês e das relações que se estabelecem na oração inglesa em seu uso atual.

Literatura em Língua Inglesa I - A prosa na literatura inglesa: conto, romance e não-ficção dos séculos XVIII ao século XX.

Literatura em Língua Inglesa II - Visão panorâmica da literatura americana, do século XVII até o início do século XX.



Literatura em Língua Inglesa III – Estudo de textos literários e críticos de Drama e Poesia nas literaturas de língua inglesa.

Literatura em Língua Inglesa IV - Visão panorâmica da literatura americana a partir do século XX até o presente, com ênfase no sul dos Estados Unidos.

Estágio I: Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Inglesa - Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e lingüísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades lingüísticas e dos sistemas da língua inglesa. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Estágio II em Ensino de Língua Inglesa - Prática didático-pedagógica com base em métodos e técnicas específicas utilizadas no ensino de inglês como língua estrangeira para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita

Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira – Avaliação, planejamento, elaboração e aplicação de materiais pedagógicos visando à adequação às necessidades e aos interesses dos aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Língua Inglesa para Fins Específicos I - Desenvolvimento das habilidades comunicativas e lingüísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua inglesa.

Língua Inglesa para Fins Específicos II - Aprofundamento das habilidades comunicativas e lingüísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua inglesa.

Tópicos de Língua Inglesa - Estudo e análise de aspectos lingüísticos, pragmáticos e discursivos da língua inglesa.

Tópicos de Literatura em Língua Inglesa - Estudo de aspectos literários dos países de língua Inglesa.

Tópicos de Cultura dos Países de Língua Inglesa - Estudos de aspectos sócio-culturais das comunidades falantes de língua inglesa.

Tradução do Inglês I - Noções básicas para uma reflexão teórico-prática sobre o processo de tradução.

Tradução do Inglês II - Estudo dos problemas específicos da tradução de textos autênticos em língua inglesa moderna.

Produção Oral em Língua Inglesa - Situações prático-discursivas da língua inglesa para o desenvolvimento das habilidades áudio-orais, enfatizando estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário e aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes da língua francesa.

Semântica da Língua Inglesa - Estudo da interpretação e produção do sentido, a partir da explicação dos fatos da língua, considerando-se os condicionamentos da atividade lingüística do falante.

## **Anexo B - Resolução Nº 2 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Ceará**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

### **RESOLUÇÃO Nº 02/CONSUNI, DE 26 DE FEVEREIRO DE 2010.**

Dispõe, *ad referendum* do CONSUNI, sobre a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e sobre o ingresso no Sistema de Seleção Unificada – SiSU/MEC, para seleção e ocupação das vagas dos cursos de graduação disponibilizadas pela UFC e dá outras providências.

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando o que dispõe o art. 53 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, combinado com os artigos 11, letra a, e 25 letra q, do Estatuto em vigor e a urgência deliberada pelo Conselho Universitário, em reunião do dia 26 de fevereiro de 2010 e:

a) considerando a necessidade do permanente aperfeiçoamento do processo seletivo para as vagas dos cursos de graduação ofertados pela UFC;

b) considerando que a adesão ao SiSU, fazendo do ENEM a via única de ingresso nos cursos de graduação da UFC, constitui-se não só exercício da constitucional autonomia universitária, como também aplicação do art. 51 da Lei de Diretrizes e Bases;

c) considerando que o assunto foi discutido, à exaustão, desde abril de 2009, inclusive com debates públicos, tendo obtido a manifestação favorável da maioria incontestável de 14 dos 15 colegiados de todos os Centros, Faculdades, Institutos e *Campi* da UFC;

d) considerando que o CONSUNI, em reunião do dia 26 de fevereiro de 2010, decidiu unanimemente pela urgência de que se reveste a matéria, por força de mutações e ajustes exigíveis ao longo deste ano letivo, já iniciado;

e) considerando, ainda, que o Conselho Universitário não pode dar continuidade à reunião e votar o mérito da proposta, em face da invasão por grupo isolado de manifestantes, fato notório e publicizado pela mídia, o que impediu a livre e democrática manifestação e decisão dos representantes e integrantes do colegiado maior da UFC;

f) considerando, finalmente, a ulterior manifestação escrita de 32 dos 39 integrantes do CONSUNI presentes à reunião, em sua grande maioria, instando a

Administração Superior a aprovar, em cumprimento à decisão de urgência, a adoção imediata do novo ENEM e do Sistema de Seleção Unificada - SiSU/MEC na UFC,

**RESOLVE, AD REFERENDUM** do CONSUNI que:

Art. 1º Fica adotado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, bem como o Sistema de Seleção Unificada – SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério de Educação, como forma de seleção e ocupação das vagas ofertadas para os cursos de graduação desta Universidade, na forma do voto do relator, professor Ciro Nogueira Filho, que integra a presente Resolução.

Art. 2º Caberá à Coordenadoria de Concursos – CCV, propor, no prazo de 90 (noventa) dias, a adequação do Regimento Geral da UFC e demais normas internas ao novo processo de seleção, bem como ao Sistema de Seleção Unificada do MEC.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 26 de fevereiro de 2010.

**Prof. Jesualdo Pereira Farias**  
Reitor

**Anexo C - Resolução No 14/CEPE de 2007**

---

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****RESOLUÇÃO Nº 14/CEPE, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2007.**

Dispõe sobre a regulamentação do “Tempo Máximo para a Conclusão dos Cursos de Graduação” da UFC.

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que deliberou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em sua reunião de 03 de dezembro de 2007, na forma do inciso V do art. 53 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 e as competências previstas no art. 13, letra c, e art. 25, letra s, do Estatuto em vigor:

considerando a meta institucional de reduzir a evasão escolar e aumentar o percentual de formandos em relação ao número de ingressantes nos diversos cursos de graduação da UFC;

considerando o compromisso social da UFC de aumentar o número de concluintes dentro do tempo padrão estabelecido para conclusão dos diferentes cursos;

considerando, finalmente, a necessidade de estabelecer parâmetros para organização curricular dos cursos de graduação,

**RESOLVE:**

Art. 1º O Tempo Máximo para conclusão dos cursos de graduação na UFC deverá ser calculado como se segue: Tempo Máximo (TM) é igual ao Tempo Padrão (TP) estabelecido nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação somado com a metade (cinquenta por cento) do Tempo Padrão.  $TM = TP + (0.5TP)$ .

§ 1º Quando o tempo padrão de um curso se completar com um número ímpar de semestres, o tempo máximo será calculado como se segue: Tempo Máximo é igual ao tempo padrão somado ao número de semestre do tempo padrão mais um semestre dividido por dois.  $TM = TP + (NSTP + 1S/2)$ .

§ 2º Quando se completar o tempo padrão para a conclusão do curso, o estudante será notificado de que sua matrícula para o semestre subsequente ficará bloqueada até que ele assine na coordenação de seu curso um Termo de Compromisso, atestando estar ciente de que deverá concluir o curso até o tempo máximo estabelecido.

§ 3º A assinatura do termo de compromisso a que se refere o § 2º é de caráter obrigatório.

§ 4º Será permitida a matrícula do estudante que, ao completar o tempo máximo para conclusão do curso, estiver seguindo Plano de Estudos estabelecido e assinado em conjunto com a coordenação.

§ 5º O Plano de Estudos a que se refere o § 4º poderá ser elaborado quando requerido pelo estudante ou por iniciativa da coordenação do curso.


Art. 2º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 03 de dezembro de 2007.

Prof. Ícaro de Sousa Moreira

Reitor

## Anexo D – Programa da disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa

	<p style="text-align: right;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS</p> <p style="text-align: center;"><b>COMPREENSÃO E ANÁLISE DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA</b> (2012.2)</p> <p>PROFESSORA: _____</p>
---	---

### Ementa:

Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em material autêntico em língua inglesa de caráter pragmático e cultural. Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, lingüístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual.

### Descrição do Conteúdo:

**Estratégias de leitura:** skimming; scanning; leitura intensiva e crítica; uso de pistas semânticas e morfo-sintáticas para acessar significados de palavras, termos e/ou expressões desconhecidas; reconhecimento e utilização de palavras-chave, de cognatos e falsos cognatos, de palavras repetidas para compreensão do texto; utilização de títulos e ilustrações e manchetes para predição de vocabulário e conteúdo textual; outras estratégias: parafraseamento, outline, resumo, inferência, pressuposição.

**Habilidades de leitura:** identificação de idéias, distinção entre idéias principais-secundárias, idéia principal-detalhes e fato-pressuposição; identificação da hierarquia frásica intra e inter parágrafos; reconhecimento das tipologias e estruturas textuais; percepção de intencionalidade do autor; predição e inferência; valor funcional e comunicativo das frases e do texto.

**Aspectos textuais:** aspectos da textualidade; conceito de texto; gêneros e tipos de texto; noções de coesão e coerência; organização estrutural dos parágrafos e dos textos; micro, macro e superestruturas textuais.

### Bibliografia Básica: Notas de sala de aula

#### Bibliografia Complementar:

AEBERSOLD, Jo Ann. **From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classroom.** United States. CLE. 1997.

BROWN, Kristine & HOOD, Susan. **Writing matters.** U.K. Cambridge University Press. 1997.

DOOLEY, Jenny & EVANS Virginia. **Reading writing targets.** UK. Express Publishing. 1988.

GREEN, Mary & GOULD Mike. **Focus on comprehension 1.** 1st edition. Singapura. Learners Publishing Pte Ltd. 2006.

\_\_\_\_\_. **Focus on comprehension 3.** 1st edition. Singapura. Learners Publishing Pte Ltd. 2006.

MOURA, Heronildes Maurílio de Melo. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática.** Vol. I. Florianópolis. Insular. 1999.

NUTTAL, Christine. (1996). **Teaching reading skills in a foreign language.** Great Britain. Heinemann.

O'NEIL, Robert. **Success at first certificate.** Oxford University Press. 1996.

RAIMES, Ann. **Academic writing: Exploring processes and strategies.** 2nd edition. New York. St. Martin's Press. 1979.

\_\_\_\_\_. **Techniques in teaching writing.** Oxford. 1983.

RICHARDS, Jack C. & ECKSTUT-DIDIER, Samuela. **Strategic Reading 1. Building effective reading skills.** 1st edition. Cambridge. Cambridge University Press. 2003.

SMALTZER, William R. **Write to be read: Reading, reflection and writing.** U.K. CUP. 1996.

BLASS, L e PIKE-BAKY, M. (1990) **Mosaic I – a content-based writing book;** NY- McGraw-Hill, Inc.

BUTCHER, F. Kathryn & GAFFNEY, Barbara M. (1995). **American contexts: A grammar with readings.** New Jersey, Prentice Hall Regents.

GRELLET, F. (1990) **Developing reading skills.** Cambridge: Cambridge Univ. Press.

NUTTAL, Christine. (1996). **Teaching reading skills in a foreign language.** Great Britain. Heinemann.

WALLACE, Catherine. (1992). **Reading.** New York, Oxford University Press.

## Anexo E– Programa da disciplina Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglês

---

MONDAYS AND WEDNESDAYS 2012.2  
Foreign Language Teaching Methods: TENTATIVE SCHEDULE

**Text Books:**

Brandl, Klaus (2008). *Communicative Language Teaching in Action*. Pearson Prentice Hall.  
Shrum and Glisan (2010). *Teachers's Handbook. Contextualized language instruction*. 4th edition.

**Supplementary Readings:**

A variety of articles updating research, practice and theory in the field of second language teaching and learning.

**Attendance:**

Attendance is mandatory and punctuality is expected. In case of illness or emergency, contact the instructor via email prior to class.

**Grade:**

Exams and Quizzes	30%
E-portfolio	30%
Microteachings	10%
Observation report	10%
Online Participation	10%
Homework/Assignments	10%

**Course Goals:**

Foreign Language Methods students will develop a comprehensive approach to designing curriculum, instruction and assessment for foreign language programs.

Teacher candidates will:

1. Build a conceptual framework for second language teaching based on theoretical insights and research/inquiry from a broad range of empirical and qualitative studies.
2. Develop a contextualized approach to language teaching that is based on meaningful language use, real-world communication, interaction among language learners, and learning new information.
3. Choose and use best practices to design curriculum by linking theory and practice via teaching applications.
4. Demonstrate teaching and learning principles that lead to a learner-centered, interactive classroom.
5. Demonstrate effective use of small group, pair work, and cooperative learning techniques will be emphasized as well as optimal integration of instructional technology/digital media.
6. Prepare/ identify/ design, and assign materials that link content related to foreign language education to reading and writing activities that are appropriate to the age level and ability of the learner.

7. Collect all relevant data and artifacts that demonstrate teaching competencies together with a rationale that articulates how this product demonstrates competency.

What should students know and be able to do with another language serves as the guiding question for making curricular, instructional, and assessment decisions about classroom foreign language learning.

**Course Outcomes:**

Effective teachers evaluate their teaching based on a deep understanding of :

- a) the needs/interests of diverse learners,
- b) the curriculum and subject matter,
- c) research based teaching processes and
- d) professional expectations and development.

Specific feedback as regards quality of your written work will be provided (e.g. learner autobiography, observations, and reflective narratives). Students having difficulties with reading or writing will receive appropriate referral steps to allow them to receive support in this area.

**E-portfolio:**

The teacher candidate will prepare an E-portfolio containing artifacts, documentation and evidence that demonstrate competencies for beginning Foreign Language Teachers. This E-portfolio is dynamic and represents the knowledge, skills and dispositions gained during the teacher education program as well as related experiences and knowledge in the area of teaching and learning.

Foreign Language Teaching Methods: TENTATIVE SCHEDULE

October

08	Syllabus- Initial Instructions – General guidelines
10	Talking about foreign/second language teaching – and Second language teacher education
17	First Language Acquisition
22	Second Language Acquisition
24	ONLINE MEETING : Talking about important aspects on learning, memory and the brain Tilestone, Donna Walker (2003). <i>What every teacher should know about learning, memory and the brain</i> . Corwin Press. <a href="http://www.whateveryteachershouldknow.com/">http://www.whateveryteachershouldknow.com/</a>
29	Talking about major theories in language teaching
31	Talking about major theories in language teaching

## Anexo F – Programa da disciplina Estágio II em Ensino de Língua Inglesa



Universidade Federal do Ceará  
 Pró-Reitoria de Graduação  
 Coordenadoria de Pesquisa e Acompanhamento Docente – CPAD  
 Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

1  
 Curso: **LETRAS** 2  
 Código: **37**

3  
 Modalidade(s): **LICENCIATURA** 4  
 Currículo(s): **Letras**

5  
 Turno(s):  Diurno  Noturno

6  
 Departamento: **DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**

7

Código	Nome da Disciplina
PR/GR	<b>ESTÁGIO II EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESIA</b>

8  
 Pré-Requisitos: **ESTÁGIO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESIA e ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

9

	Carga Horária	Carga Horária Total
Teórica:	( )	96
Prática:	( )	
Est. Supervisionado:	( 96 )	

10  
 Obrigatória  Optativa ( ) Eletiva ou Suplementar ( )

11  
 Regime da disciplina: Anual( ) Semestral

12  
 Justificativa:  
 Reestruturação curricular



**Ementa:**

Prática didático-pedagógica com base em métodos e técnicas específicas utilizadas no ensino de inglês como língua estrangeira para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita.

14

**Descrição do Conteúdo:**

O conteúdo da disciplina será definido em função do local de estágio e do material didático utilizado nas aulas a serem lecionadas.

15

**Bibliografia Básica:**

- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.
- FINOCCHIARO, Mary. **English as second/foreign language**. 4ed., New Jersey, Prentice Hall Regents, 1989.
- NIKOLIC, Vesna & CABAJ, Hanna. **Am I teaching well? Self-evaluation strategies for effective teachers**. Toronto, Pippin, 1999.
- RICHARD-AMATO, Patricia. (1996). **Making it happen: Interaction in the second language classroom**. New York: Addison-Wesley Publishing.
- UR, Penny. **A course in language teaching: theory and Practice**. Great Britain, Cambridge University Press, 1996.

16

**Bibliografia Complementar:**

- GITSAKI, Christine & TAYLOR, Richard P. **Internet English: www-based communication activities**. Oxford, Oxford University Press, 2000.
- LOEAVER, Betty Lou. **Teaching the whole class**. USA, Kendall/Hunt Publishing Company, Fifth Edition, 1997
- NUTTAL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Great Britain, Heinemann, 1996.
- TEELER, Dede. **How to use the Internet in ELT**. Essex, Longman, 2000
- WINDEATT, Scott, et. Al. **The Internet**. Oxford, Oxford University Press, 2000.
- WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford, Oxford University Press, 1978.

17

**Observações:**

## Anexo G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690  
 Fone/Fax: 31012032 [posla@uece.br](mailto:posla@uece.br) / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título “**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A LEITURA CRÍTICA EM LE NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS/ INGLÊS DA UFC**”, o(a) senhor(ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, orientado pela Profª. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. O estudo tem como objetivo principal investigar se, e de que forma o curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês Diurno da Universidade Federal do Ceará provê os elementos teóricos e práticos necessários aos alunos em formação para o desenvolvimento de práticas de leitura crítica em língua estrangeira em suas futuras salas de aula de inglês.

Para a realização da pesquisa será utilizado um questionário. Desta forma, pedimos sua colaboração a fim de que responda as perguntas propostas pelo questionário sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta atividade não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e que o Sr. (Sra.) tem total liberdade de se recusar a continuar participando da pesquisa, em qualquer fase desta, sem que isso traga a você qualquer perturbação.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função do referido estudo e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados apenas através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: 85-8689.3038, [iddamasceno@gmail.com](mailto:iddamasceno@gmail.com). O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE também encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: 85-3101.9890.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, \_\_\_\_\_, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito do estudo.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do (a) Participante da Pesquisa**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Orientadora**

Responsável pela pesquisa: **Isabela David de Lima Damasceno.**

Fones:

E-mail:

## Anexo H – Parecer do Comitê de Ética



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará  
 Comitê de Ética em Pesquisa  
 Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi  
 CEP 60.740-000 - Fortaleza-Ce  
 Fone: 3101.9890 - E-mail: cep@uece.br



Fortaleza (CE), 21 de julho de 2010

**Título:** A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação.

**Processo:** Nº 10130487-0 FR - 343539

**Interessada:** Cleudene de Oliveira Aragão

**Instituição responsável:** UECE – Curso de Letras

**Área temática:** Grupo III

### PARECER

A formação literária de professores de E/LE (espanhol e literatura espanhola) deveria tratar a literatura sobre uma tripla expectativa: como objetivo de estudo, preparando os alunos para analisarem criticamente obras literárias; como recurso para o ensino, capacitando os futuros professores para trabalhar com textos literários em sala de aula de E/LE; e como formadora de leitores, desenvolvendo nos estudantes sua competência literária e leitora e o seu hábito leitor, este trabalho, que nasceu da tese de doutorado da proponente, tem por finalidade estudar os caminhos da educação literária no Curso de Letras (português e espanhol) da UECE e propor alternativas com vistas à criação de um novo modelo que incidirá também sobre a prática dos professores em sua atuação no contexto de ensino de LE. O diagnóstico foi realizado com base na pesquisa-ação e através de diversos instrumentos como questionários de alunos e professores, além da observância de uma experiência piloto realizada em 2003. Aproveitando que o Curso de Letras vive a implantação do seu novo projeto pedagógico, buscar-se-á apontar alguns caminhos de inovação para a educação literária proporcionada pela UECE, na esperança de que a literatura se converta em uma ferramenta útil e fértil para o futuro dos professores e que inaugurar-se-á um processo de retro-alimentação que torne menos árido o tratamento didático da literatura nos diversos níveis educativos. O objetivo geral do estudo é averiguar a situação da formação literária proporcionada pelo Curso de Letras da UECE propor mudanças para que o curso de formação de professores de LE passe a tratar didaticamente a UECE como objeto de estudo, como recurso para o ensino de LE e como formadora de leitores, proporcionando assim aos alunos uma formação literária adequada para preparar-lhes para o futuro exercício de sua profissão. A pesquisa será aplicada, descritiva, bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa (mas com alguma análise quantitativa), envolvendo a utilização de questionários, e com perspectiva de trabalhos de campo. Os locais do estudo são: CH da UECE, Núcleos de Línguas da UECE, PROLIN da UECE, escolas públicas e cursos de idiomas em que atuem egressos de Curso de Letras da UECE.

O referido projeto é relevante e de interesse para a instituição envolvida. O orçamento está explícito, importando em cerca de R\$ 2.880,00, financiado pela pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado ao estudo. O projeto está bem estruturado e é relevante havendo retorno para a comunidade. O questionário a ser aplicado está em espanhol, mas há uma versão no vernáculo. O projeto atende aos ditames da Resolução 196/96 do CNS e, portanto, está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP-UECE).

  
 Prof. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE

