

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **APRENDENDO COM A PRÁTICA REFLEXIVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS ESPECÍFICOS**

*Mônica de Souza Coimbra (UFF e CPII)*<sup>19</sup>

[coimbra.nit@gmail.com](mailto:coimbra.nit@gmail.com)

*Ana Paula Moreira Duro*<sup>20</sup>

*Joyce Ferreira de Oliveira*<sup>21</sup>

*Kelly Cristina da Silva Bandeira*<sup>22</sup>

*Sandra Ferreira dos Santos Ribeiro*<sup>23</sup>

O ensino de Língua Estrangeira realizado nas escolas tem sido objeto de constante preocupação. Infelizmente, na escola, a LE é cercada de descrédito por parte dos alunos e, também, de alguns profissionais que, por sentirem-se impossibilitados de realizar um trabalho eficaz, perpetuam a farsa de fingir que ensinam enquanto os alunos ‘fazem de conta’ que aprendem. Na verdade, o contexto escolar não favorece o ensino de LE. Os professores lidam com turmas com quantitativo de alunos que excede o ideal. Além disso, têm que trabalhar com uma carga horária bastante reduzida. Como se não bastasse, a disciplina é relegada a uma posição hierarquicamente inferior, se comparada a outras matérias do currículo escolar.

O quadro que se apresenta deve-se, em grande parte, ao fato de que, por muito tempo, insistiu-se de forma infrutífera, no ensino

---

<sup>19</sup> Professora de Inglês do Colégio Pedro II e do Colégio Universitário da UFF e coordenadora de Línguas Estrangeiras Modernas também do Colégio Universitário da UFF.

<sup>5</sup> Aluna do Curso de Letras da Universidade Federal Fluminense(Port/In). Atuando em Projeto de Bolsa de Extensão.

<sup>20</sup> Aluna do Curso de Letras(Port./Ing.), da Universidade Federal Fluminense, atuando em Projeto de Bolsa Treinamento.

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> Aluna do Curso de Letras da Universidade Federal Fluminense(Port./Esp.) atuando em Projeto de Bolsa Treinamento e Professora de Espanhol do Colégio Universitário da UFF.

<sup>23</sup> Aluna do Curso de Letras da Universidade Federal Fluminense(Port/In). atuando em Projeto de Bolsa de Extensão.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

da língua tal como ele acontecia nos cursos. Hoje, já é reconhecido que, no contexto das escolas brasileiras, não se sustenta o trabalho focado nas quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever. Na tentativa de ensinar todas as habilidades em um contexto nada favorável, o professor acabava por não ser bem sucedido na transmissão de nenhuma delas. O reconhecimento de que algumas situações de ensino requerem um trabalho diferenciado daquele realizado nos cursos de língua resultou em abordagens focadas em fins específicos, gerando as abordagens de língua estrangeira instrumental.

O arcabouço metodológico no qual o ensino da língua estrangeira instrumental se sustenta é resultado de muitas pesquisas. O projeto de Inglês Instrumental no Brasil surgiu, oficialmente, em 1980, coordenado pela Doutora Maria Antonieta Celani, (PUC São Paulo). Até 1989 ficou restrito às universidades, estendendo-se, posteriormente, às escolas técnicas. Foi, pouco a pouco, ganhando a adesão de outras escolas, o que fez com que o número de participantes fosse aumentando gradualmente.

Muitas vezes mal interpretado, o projeto de língua estrangeira instrumental é frequentemente visto como restrito à habilidade de leitura, quando, na verdade, o que o norteia, é o desenvolvimento de habilidades específicas que partam das necessidades do aluno. O que estabelece a trajetória do trabalho instrumental é um estudo das necessidades específicas dos grupos em particular podendo, o mesmo, voltar-se para qualquer uma das quatro habilidades linguísticas. Deve ser seguido o caminho apontado pelo levantamento de dados reveladores da necessidade de determinado conhecimento específico de língua que irá permitir ao aluno o desempenho de uma função.

No caso da escola básica, elegeu-se a habilidade de leitura para ser trabalhada. Os PCN apontam para a leitura como primeiro foco do ensino de língua estrangeira. Moita Lopes (1996, p. 51) defende que o ensino focado na leitura em LE proporciona aos aprendizes a continuação do aprendizado em seu próprio meio, aumentando seus limites conceituais e melhorando, também, sua capacidade de ler em língua materna.

O objetivo primeiro de uma abordagem voltada para a leitura, é o de buscar o engajamento discursivo do aluno por meio da interlocução com textos de diversos gêneros. Dentro dessa abordagem ao

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

‘ler, ‘falar’ e ‘escrever’ são atribuídas posições periféricas. Para Moita Lopes (1996, p. 52),

A única habilidade que parece ser justificada socialmente é a da leitura, pois as necessidades de se aprender uma língua estrangeira como o inglês, geralmente, devem-se a dois fatores: leituras de textos em inglês em certos campos acadêmicos e exames de seleção de programas de pós-graduação. O autor ainda registra que a produção científica, nas diversas áreas do conhecimento, é escrita em inglês, muitas vezes por falantes não nativos, portanto, a habilidade da leitura deve ser privilegiada, para que o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental atinja o seu objetivo de ter uma função social.

O “produto” do trabalho com a leitura nas salas de aula é, com toda certeza, levado pelos alunos para sua vida fora da escola. Se, por um lado, a leitura pode inserir o aluno no mercado de trabalho, uma vez que lhe fornece as ferramentas necessárias para a compreensão de textos em geral; por outro lado, ela lhe propicia a compreensão do mundo. Segundo Moita Lopes (2003, p. 39),

Os professores de línguas estão intrinsecamente imbricados nas mudanças contemporâneas. Ele afirma que nossa contribuição sobre como funciona o discurso na vida social contemporânea parece ser fundamental em uma sociedade densamente semiotizada e na qual a tecnologia adquiriu papel central na mediação dos discursos.

Dentro do trabalho realizado no instrumental de língua estrangeira, o leitor, sujeito ativo, passa a ser usuário de estratégias que lhe favorecem a construção de significados. A leitura, concebida como um processo de mão dupla – ascendente e descendente – resulta da interação entre leitor e texto e encontra-se inserida em um dado momento sócio-histórico que determina a linguagem e o sentido construídos.

Moita Lopes (2003, p. 45), afirma que

Aprender uma língua estrangeira é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros.

Dentro da perspectiva de coconstrução, o aluno, a quem antes era reservado o papel de mero receptor de conhecimento externo, passa a atuar ativamente, lançando mão das estratégias de que dispõe para relacionar

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

novas informações a seu conhecimento prévio do assunto e de mundo, bem como às características estruturais deste ou daquele gênero textual.

Esse novo método de se abordar textos em língua estrangeira envolve estratégias de leitura específicas. Como todo e qualquer texto situa-se histórica e socialmente, na atividade de leitura como prática social, deve-se trabalhar aspectos subjacentes à produção do próprio texto, tais como as questões de *por quem, para quem, para que, quando, como e onde* o texto foi escrito. É aconselhado o emprego da língua materna durante as atividades orais, bem como nos exercícios escritos. Em um trabalho de pré-leitura, recomenda-se fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos e informações não lineares, como gráficos e figuras, com o objetivo de acionar, no leitor, o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio do assunto a ser trabalhado. Os alunos são, desde o início, orientados a não buscar significados individuais para todas as palavras do texto, mas, ao contrário, devem buscar compreendê-lo de forma geral, concentrando sua atenção em palavras já conhecidas e, também, em palavras cognatas. (O ensino da leitura já teve como objetivo, em momentos anteriores ao advento do ensino instrumental, a compreensão de fatos isolados através da decodificação mecânica de palavras e da memorização). Além disso, o significado de palavras desconhecidas deve ser deduzido a partir do contexto e, ao dicionário, só se deve recorrer para buscar palavras-chave. O conhecimento dos falso-cognatos mais comuns também se faz necessário. Em determinadas situações deve-se fazer uma leitura rápida para verificar a ideia central do texto sem se preocupar com detalhes, pinçando-se, por vezes, algumas informações específicas. Em outras situações, é preciso realizar uma leitura mais minuciosa do texto. Cabe ao aluno aprender a distinguir umas situações das outras.

O fato de termos, como ponto de partida, a análise das necessidades dos grupos, torna difícil a escolha de materiais didáticos dentre as opções existentes no mercado. No que tange à leitura, o que está disponível ainda não traz ao aprendiz a possibilidade de interlocução com o texto. Eles são, geralmente, manuais com respostas pré-fixadas que, geralmente, descartam a negociação de significados e não admitem a possibilidade de respostas alternativas. Esse quadro é compreensível diante da constatação de que a publicação de livros

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, por seu caráter mundial, não se presta a atender a demandas particulares.

A produção de materiais pedagógicos é, assim, uma das áreas de prioridade no ensino da língua estrangeira para fins específicos. Neste sentido, a procura por textos que sejam adequados a cada situação é, sem sombra de dúvida, tarefa de extrema importância, porém, de difícil execução. Contudo, o sucesso dessa etapa irá determinar o bom andamento das etapas posteriores. A autenticidade dos textos no instrumental é desejável. Na medida do possível, devem ser utilizados textos genuínos, retirados, por exemplo, de revistas, jornais ou internet. Dependendo da série escolar a quem se destina o texto, a sua escolha pode ser bem trabalhosa.

Um bom texto deve, antes de tudo, ser adequado à faixa etária dos alunos e ao seu meio social. (No ensino não específico da língua estrangeira, a realidade do aluno nem sempre é respeitada. São abordados assuntos, muitas vezes, distantes da realidade em que ele vive). Além de possibilitar a discussão de diferentes temas, o trabalho com a leitura deve colocar o aluno em contato com vários gêneros textuais, que devem ter sua função social evidenciada. Esses textos devem favorecer o estabelecimento de uma posição crítica sobre o que se lê.

O ensino da gramática deve ‘emergir’ do texto para dissipar no aluno a ideia de que texto e gramática são duas categorias distintas e estanques e, ao contrário, reforçar a ideia de que a gramática se concretiza no texto. Posteriormente, o exercício da gramática de forma sistematizada não pode ser descartado. O destaque dado à forma linguística favorece a sua aquisição, pois faz com que seja mais facilmente reconhecida. Além disso, o aluno deve aprender a relacionar o gênero que está sendo estudado aos aspectos gramaticais que lhe são inerentes para que possa reconhecê-los e perceber sua função em leituras posteriores.

Além de seguir os pressupostos apontados anteriormente, a produção de material didático de LE no Colégio Universitário da UFF é norteada pelos princípios da reflexão e da colaboração. Para Celani (2003, p. 79) o foco no desenvolvimento de um processo reflexivo é fundamental e trará necessariamente mudanças em representações, crenças e práticas. Ela também afirma que a ação colabo-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

rativa pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de suas próprias ações.

A equipe de Línguas Estrangeiras do COLUNI, muito reduzida, é composta, hoje, por uma coordenadora de línguas estrangeiras modernas, que também atua como professora de língua inglesa nas seis turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental – duas de 6º, duas de 7º e duas de 8º ano – e uma professora de língua espanhola que trabalha nessas mesmas turmas. Por seus projetos de Bolsa Treinamento e de Bolsa de Extensão, sempre voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, a coordenadora recebe, anualmente, alunos oriundos dos cursos de Letras da Universidade. Esses alunos, muitas vezes, têm suas bolsas renovadas duas, três ou até quatro vezes, fato esse que favorece a formação de uma equipe relativamente estável, o que compensa, de certa forma, a escassez de docentes efetivos nessa área. Esse tipo de atuação na escola fundamental, por fazer uma ponte entre os conteúdos teóricos adquiridos na universidade e o cotidiano escolar, permite, a essas alunas-bolsistas, a independência fundamentada na segurança que esse tipo de prática pode proporcionar e que, certamente, marcará suas trajetórias como profissionais de educação.

Nesse sentido, nosso fazer pedagógico é determinado por trocas que resultam em observação, experimentação, reflexão-crítica e reformulação. Do processo de reflexão advém o repensar a própria prática e o ser capaz de experimentar novos caminhos que levem à superação dos problemas detectados.

Para Dutra & Mello (2004, p. 31), A formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem. Neste sentido, devemos entender a profissão como qualquer outro aprendizado, no qual a reflexão é primordial.

Acreditamos que o que faz com que um profissional de educação seja bem sucedido vai para muito além do conhecimento dos conteúdos específicos de sua disciplina. É fundamental que se construa um acervo de saberes que provém da formação contínua, fruto de observações reflexivas de colegas de trabalho e, naturalmente, de interações com os alunos, nosso público-alvo.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Acreditamos que hoje, grande parte dos alunos que conclui o Ensino Médio apresenta, no que diz respeito ao conhecimento de LE, um desempenho muito aquém do esperado. Contudo, apostamos no estímulo ao trabalho diferenciado e na postura reflexiva como instrumentos de renovação. Esperamos, com isso, formar alunos capazes de ler textos de gêneros variados, habilitados a compreender, também o ‘não dito’, ou seja, o que está para além da escrita.

Temos consciência de que a metodologia aqui descrita não é inovadora. Entretanto sabemos, também, que muitos profissionais, ainda movidos pelo medo da mudança e pelo desânimo de engajarem-se em novas metodologias, não a praticam. Assim, pensamos que é nosso dever propagar o retorno positivo que esse tipo de trabalho pode trazer e a extrema satisfação que temos em saber que estamos contribuindo para a formação integral de nossos alunos.

### **BIBLIOGRAFIA**

CELANI, M. Atonieta & COLLINS, Heloisa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: Respondendo aos desafios. In: BARBARA, L. & GUERRA RAMOS, R. C. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DUTRA, D. Prina & MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M<sup>a</sup> H. V. *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões*. [s.l.: s.e.], 2004, p. 31.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. & GUERRA RAMOS, R. C. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.