

PROTAGONISMO E INTERDISCIPLINARIDADE NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Marianne Matos Magalhães ¹
Marineuza Souza dos Santos ²
Flávia Vieira da Silva do Amparo ³

RESUMO: O presente artigo se insere na temática de ensino de Inglês como língua adicional e uso estratégias interdisciplinares e foi construído com base em uma pesquisa feita com alunos do Ensino Médio da rede pública acerca das aulas de leitura em Língua Inglesa. Ele tem como objetivo incentivar um trabalho com textos em Inglês que agreguem uma discussão interdisciplinar entre os saberes. Para tal, recorreremos à sondagem do perfil leitor de alunos do Ensino Médio da rede pública fluminense por meio de um questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms*. A coleta e análise dos dados foi feita de forma quanti-quali com abordagem descritiva e buscamos, com o resultado obtido, fomentar uma discussão sobre a importância do uso de metodologias que promovam o protagonismo discente durante as aulas. De igual modo, buscaremos neste artigo fortalecer a defesa de um olhar interdisciplinar como forma de substanciar o aprendizado e a motivação do aluno. Respaldamo-nos em Rojo (2004) e Morais (1997) acerca dos hábitos de leitura, Ellis (2012), Richards; Rodgers (1986) e Souza (2005) acerca dos métodos de ensino em Língua Inglesa, Fazenda (1998, 2007) e Morin (2007, 2014) no que concerne à interdisciplinaridade e Andrade e Souza (2016) e Bacich (2018) sobre a metodologia ativa da Rotação por Estações.

Palavras-chave: Leitura; Língua Inglesa; Ensino Médio; Formação do Leitor; Interdisciplinaridade.

¹ Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) Niterói- RJ, Mestranda do Curso de Mestrado Profissional de Práticas de Educação Básica, Colégio Pedro II - RJ e docente da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e da Fundação Municipal de Educação de Niterói -RJ – marimatos30@gmail.com

² Licenciada em Letras (Português/Literaturas/Inglês) pela Universidade Estácio de Sá- RJ, especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e em Ensino de Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias pela Universidade Estácio de Sá - RJ, mestranda do Curso de Mestrado Profissional de Práticas de Educação Básica, Colégio Pedro II – RJ professora regente da SEEDUC-RJ – maridsantos4@gmail.com

³Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente do Curso de Mestrado Profissional de Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II (RJ) e docente associada de Literatura Brasileira da Universidade Federal Fluminense (UFF) Niterói-RJ – flaviaa@id.uff.br

INTRODUÇÃO

Como professoras de Língua Inglesa (LI) atuantes na rede pública de educação, conhecemos os percalços que concernem aos hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Médio. É notório que a maioria dos jovens não tem o costume de ler, principalmente por não terem recebido incentivo desde a infância em seus lares ou por não estarem em contato próximo com pessoas que cultivassem o hábito da leitura aprazível. Sabemos que uma figura leitora inspiradora é de grande importância tanto para a alfabetização em si quanto para a formação do leitor. A respeito disso, Ellis (1998) pontua o quão significativo é proporcionar às crianças a experiência de aprender a ler através do processo ativo da leitura, isto é, propiciando oportunidades de prática de leitura, de contato com livros e com textos dos mais variados tipos. Dessa forma, são abundantes os benefícios que o adolescente que chega ao Ensino Médio pode usufruir se ele apresenta uma bagagem leitora desde a mais tenra idade.

Partindo da ideia que assombra os professores de LI de que os alunos não gostam de ler e são completamente avessos a textos - não apenas em Português, mas também em Inglês -, é que decidimos mapear em nossos alunos de Ensino Médio a relação que eles estabelecem com a leitura, mais especificamente com textos na língua alvo em questão, além de sondar o quão importante é trabalhar com assuntos interdisciplinares nas aulas que lancem mão de atividades com textos. Uma vez que a proposta maior do ensino básico público é trazer a língua estrangeira de forma instrumental, ante os óbices estruturais que assolam a rede, faz-se necessário verificar como os alunos recebem os textos em LI e o quanto as aulas podem ser proveitosas para eles. Assim, criamos um questionário com perguntas abertas e fechadas usando a plataforma *Google Forms* como ferramenta de coleta de dados para esta pesquisa, de forma a analisar o perfil leitor desses alunos. Julgamos relevante conhecer o retrato de leitura que temos em nossas salas de aula para então conseguirmos estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem e promovermos intervenções eficazes, tendo como objetivo o aprendizado e o progresso discente. Muito embora ele tenha sido feito com nossos alunos, que se encontram geograficamente no estado do Rio de Janeiro, compartilhamos do pensamento de que a discussão presente neste artigo poderá trazer benesses a outros tantos professores de diferentes locais do país.

A feitura deste trabalho é fruto do projeto final da disciplina *Literatura e Outras Linguagens na Educação Básica* do Mestrado Profissional em *Práticas da Educação Básica*, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e se respalda no cenário que, hodiernamente, evidencia a importância da competência leitora de textos em LI, habilidade que se tornou crucial tanto na vida cotidiana quanto no aspecto profissional. A globalização nos trouxe o contato com a LI de forma expressiva, tornando-se quase que obrigatório ter minimamente uma noção da língua.

No que concerne à justificativa profissional, consideramos importante refletir a respeito da nossa prática docente com o objetivo de tornar nossas aulas mais significativas e voltadas para a realidade dos alunos, tendo como objetivo maior o progresso discente. Acerca disso, Freire (1996) sustenta que o docente precisa estar ancorado numa reflexão tanto pretérita quanto atual de sua prática, buscando repensar acerca de erros e acertos para que a educação do futuro esteja cada vez mais em consonância com a realidade e com as necessidades do aluno.

Assim sendo, a reflexão sobre a prática docente pode trazer benefícios tanto no aspecto profissional quanto no aspecto social, reproduzidos nos alunos - que poderão desfrutar de uma prática de ensino que lhes possibilite a prática da liberdade e um aprendizado significativo - dialogando com suas demandas diárias e seu contexto situacional. A contribuição acadêmica deste artigo se ancora na possibilidade de fomento a uma discussão acerca de como o uso de textos com temática interdisciplinar nas aulas de LI pode se mostrar como uma estratégia consistente e eficaz na formação tanto leitora quanto cidadã do discente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Há tempos os métodos e abordagens de ensino de Língua Inglesa são assuntos recorrentes entre os docentes que lecionam o idioma. Richards e Rodgers (1986) relatam que, no começo do século XX, o ensino de línguas estava emergindo como uma área ativa de debate educacional e de inovação. Embora tal ensino tenha uma longa história, os fundamentos das abordagens contemporâneas foram desenvolvidos durante o início do século passado à medida que a linguística aplicada e outras ciências procuravam desenvolver princípios e procedimentos para os modelos e os materiais de métodos de ensino, atraídas pelo desenvolvimento nos campos da Linguística e da Psicologia. Isso levou a uma sucessão de indagações a respeito do que seria mais eficaz de ser ensinado, e, teoricamente, passaram a refletir sobre a importância de constituir métodos de ensino de línguas mais eficazes. Dessa forma, os métodos de ensino de I que conhecemos hoje surgiram há aproximadamente um século, conforme a Linguística e a Psicologia foram se desenvolvendo, levando à reflexão sobre o que efetivamente deveria ser inserido no ensino formal. Houve mudanças ao longo do tempo no que tange a tais métodos e, sobre isso, os autores afirmam que:

Esforços para melhorar a eficácia do ensino de línguas têm focado com frequência nas mudanças dos métodos de ensino. Ao longo da história tais mudanças têm refletido modificações nos objetivos do ensino de línguas (...); também refletiram mudanças nas teorias da natureza e do aprendizado das línguas (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 3).

Na rede pública de ensino, nosso campo de atuação no momento, presenciamos muitas divergências a respeito de qual método utilizar. Devido a problemas estruturais e superlotação das salas, alguns professores acabam optando pela leitura, tradução e interpretação de textos, em vez de utilizarem um método que priorize o desenvolvimento de habilidades orais e auditivas. Embora seja tratado como um método pobre de estímulos, as aulas de leitura e compreensão de textos possibilitariam o fomento de variadas habilidades.

Acerca disso, Rojo (2004) sustenta que a prática de leitura, em incontáveis situações, vai exigir combinações de capacidades em diferentes ordens e níveis. A autora cita, principalmente, duas grandes capacidades trabalhadas no momento da leitura, que se desdobram em outras: primeiramente, a macro capacidade de decodificação, que inclui a capacidade de compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; a capacidade de conhecer o alfabeto, de saber decodificar palavras e textos escritos e de ler, reconhecendo globalmente as palavras; também a macro capacidade de compreensão, que inclui a capacidade da cosmovisão, a capacidade de antecipação ou predição de conteúdos, ou propriedade dos textos, a capacidade de reconhecer as finalidades do texto e seus conteúdos verbais e não-verbais, e a capacidade de levantamento de hipóteses. Além disso, a autora arremata a questão, mencionando que o leitor desenvolve, com a prática de leitura, capacidades de apreciação e réplica, que incluem a interpretação e a interação do leitor em relação ao texto e àquilo que o rodeia.

De forma a estabelecer um diálogo com esse pensamento, trazemos a ideia de que, para que as diversas habilidades sejam estimuladas e fortalecidas, faz-se necessário que o aprendiz se sinta em um ambiente acolhedor e motivador. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) (1998) é fundamental que desde o início da aprendizagem de língua estrangeira o professor desenvolva com os alunos um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender em torno de temas de interesse e a interagir de forma cooperativa com os colegas.

Outro documento norteador, a BNCC (BRASIL,2017) traz em seu bojo que as aulas de LI podem ser uma relevante oportunidade de aprofundamento da cosmovisão, ampliando a capacidade discente de reflexão, de argumentação e de desenvolvimento da opinião, além da exposição de novas ideias e valores.

Nota-se, assim, a relevância de se considerar o conhecimento prévio que os alunos apresentam ao chegar à aula de LI, uma vez que já possuem informações tanto da língua materna (LM) que influenciará seu contato com o texto em LI, quanto da própria LI num contexto informal de aprendizado. Em nossa pesquisa procuramos, além de considerar o conhecimento prévio, obter dados não apenas da familiaridade e da intensidade de interação que eles possuem com textos em LI, mas também sobre o que eles costumam ler na LM, visando sondar as

temáticas que mais lhes interessam. Assim, uma vez conhecendo melhor o perfil de interesse dos alunos, seria possível incorporar conteúdos das mais diversas disciplinas nas aulas de LI, estabelecendo, assim, um contato interdisciplinar entre os saberes.

A respeito da interdisciplinaridade, nos amparamos em Fazenda (1998), que sustenta que o primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas, que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, e impedem novas aberturas; seriam camisas-de-força que acabam por restringir novos olhares, taxando-os de menores e menos importantes. Isto é, lançar mão de conteúdos que seriam de certo modo tarefa de um docente de outra disciplina demanda do professor de LI além de um preparo temático prévio, a maleabilidade de ver os saberes como partes constitutivas de um todo único, sem hierarquia de importância.

Escoramo-nos, outrossim, na Teoria da Complexidade, por meio de Edgar Morin, que nos contempla com valiosas reflexões sobre a necessidade de desconstruir a ideia de saberes fragmentados e promover uma reformulação no pensamento educacional. O autor nos traz que o saber fragmentado nos leva rumo à perda de nossas aptidões naturais para integrar e contextualizar o conhecimento (MORIN, 2014). A defesa pelo entrelace colaborativo das disciplinas é evidente na Teoria da Complexidade, que sustenta que a interdisciplinaridade proporcionaria “a troca, a cooperação e a policompetência” (MORIN, 2007 p.45). A cargo de definição, Morin compara a interdisciplinaridade a uma conferência da ONU, em que cada um dos membros defende os próprios direitos e poderes, mas que é possível, apesar disso, o oferecimento de ajuda e o diálogo, sem que se fuja muito dos próprios interesses (MORIN, 2007). Assim sendo, uma prática interdisciplinar, sob a ótica moriniana, precisaria dialogar com os demais saberes sem perder sua essência natural de disciplina, prosseguindo, então, com o cumprimento do currículo proposto para cada uma delas.

Ante o exposto e tendo em vista uma prática interdisciplinar, sem o olhar fragmentador, se torna necessário um exercício mais focado no comprometimento com o discente e com suas demandas e interesses. Acerca disso, Fazenda ainda declara que:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro (FAZENDA, 2007, p. 18).

Ainda de acordo com a autora (2007), o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos e de uma nova pedagogia cuja tônica primaz seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, delinea-se de modo oportuno a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem

desenvolvê-las, e isso se viabilizaria caso alguns óbices fossem superados. A autora cita que é necessário transpor os obstáculos epistemológicos e institucionais, pois a interdisciplinaridade só se torna possível quando se respeita a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor, o que dialoga com a ideia moriniana do todo-parte.

Fazenda (2007) prossegue, ainda, tratando dos obstáculos psicossociológicos e culturais que, segundo ela, o desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, a falta de formação específica, a acomodação à situação estabelecida, além do medo de perder prestígio pessoal impedem a montagem de uma equipe especializada que busque uma linguagem em comum. Ela também cita os obstáculos metodológicos que impediriam a instauração de uma metodologia interdisciplinar, bem como a tendência à adoção de uma postura única e a necessidade do exercício de uma reflexão conjunta partilhada por todos os elementos implicados na ação. Por último, ela fala dos obstáculos ligados à formação, pois, na interdisciplinaridade, passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina a uma relação dialógica em que a atitude primordial se baseia na construção do conhecimento, sendo necessário que ao lado de uma formação teórica se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar.

Sendo assim, a prática interdisciplinar demandaria o empenho tanto dos docentes quanto dos outros membros da comunidade escolar no que tange à transposição das barreiras criadas pela falta de compreensão e de perspectivas entre seus membros. Sem dúvida, a ausência de conhecimento do verdadeiro significado da interdisciplinaridade, por conta das lacunas na formação dos professores e a insegurança de alguns profissionais em relação às mudanças quanto à forma de trabalhar os conteúdos escolares se apresentam como obstáculos para que a relação dialógica, que é preconizada no fazer interdisciplinar, se estabeleça para que tal prática ocorra.

Isso posto, para corroborar com enriquecimento das aulas de leitura em LI, levantamos como estratégia a inserção da leitura e da compreensão de textos sobre temas diversificados, além da inserção de metodologias que estimulem o protagonismo e a interação do corpo discente na ação pedagógica. Mais que uma prática interdisciplinar, faz-se mister que o aluno protagonize seu conhecimento, que se sinta parte integrante e essencial do seu aprendizado.

A cargo de exemplo como forma de trabalhar a atuação discente nas aulas de leitura trazemos a rotação por estações, que é uma metodologia ativa e consiste na organização da sala em um número determinado de pontos (estações), sendo cada estação composta por um grupo de alunos que se modifica a todo instante. Assim, a cada sinalização do professor, agente mediador desse processo, um dos alunos - de acordo com uma caracterização que poderá ser número, cor, letra, etc - terá que sair de uma estação e passar para a seguinte. O objetivo maior da rotação por estações consiste no aprendizado compartilhado, na negociação e na interação.

De igual modo, as competências individuais também são postas em prática nesta modalidade, a citar como exemplo a capacidade de organizar ideias diferentes sobre um mesmo assunto. No que concerne à rotação por estações, Bacich nos contempla que:

[...] os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos (BACICH, 2016, p. 682).

Barion e Meli (2017) declaram que “a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora do espaço escolar para lições online e o estudo prévio do conteúdo”. Como se vê, essa metodologia se enquadra também no ensino não presencial e pode vir a ter um caráter indisciplinar devido à variedade de textos que podem ser trabalhados, conforme exposto no parágrafo anterior.

É fundamental, portanto, que os professores pensem em práticas que permitam tanto o protagonismo discente, por meio de metodologias e ações que favoreçam a autonomia, a atitude e a autoria do próprio conhecimento, além de pensarem em abordagens mais integrais, que não se restrinjam a uma forma de conhecimento estanque, de uma seara restrita a um campo específico do saber. O diálogo e a troca de experiências possibilitariam um enriquecimento tanto do aprendiz discente quanto do docente, sustentando a afirmação de Freire (2007) que aquele que ensina e que aprende protagonizam uma troca: se aprende ao ensinar; se ensina ao aprender.

MÉTODO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O presente artigo é fruto de pesquisa bibliográfica exploratória, tendo como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema abordado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses que possam esclarecê-lo melhor. (GIL, 2002, p.27). Trata-se de um estudo exploratório, de viés quantitativo-qualitativo, por meio da coleta de dados concernente à relação que os alunos de Ensino Médio da rede pública de ensino do Rio de Janeiro estabelecem com textos em inglês e atinentes aos assuntos de interesse presentes em sua bagagem de leitura. O questionário, instrumento desta pesquisa, foi disponibilizado por meio da plataforma *Google forms* e divulgado para uma amostra de alunos matriculados no Ensino Médio na rede pública fluminense. Ele contou com o total de 18 perguntas, abertas e fechadas, e foi respondido por 30 alunos. O intuito das perguntas era, além de mapear o perfil leitor dos

alunos, identificar suas estratégias e sua familiaridade com textos em LI, bem como conhecer o perfil de interesse deles, de forma a pensar na elaboração de atividades de leitura que trouxessem uma abordagem interdisciplinar e um interesse afinado às expectativas dos envolvidos nesse processo.

É válido destacar que, embora o público-alvo desta pesquisa tenha sido alunos do estado do Rio de Janeiro, acreditamos que os resultados advindos possam colaborar com a discussão acerca da realidade educacional de outros Estados do Brasil.

RESULTADOS DA PESQUISA

O questionário usado para a coleta de dados da presente pesquisa contou com o total de 18 perguntas (abertas e fechadas) e foi respondido por 30 alunos, todos matriculados no Ensino Médio da rede pública fluminense. De forma a conhecer o perfil dos entrevistados, perguntamos, inicialmente, sobre a idade dos participantes. A maioria tinha entre 15 e 18 anos, o que é compatível com as séries em que o questionário foi aplicado (Ensino Médio). Prosseguindo de forma a conhecer melhor o perfil de leitura dos alunos que se propuseram a responder a pesquisa, foi perguntado se eles gostavam de ler. Foi utilizada a escala Likert para analisar os resultados. Percebemos que quase 40% dos estudantes (36,7%) responderam gostar de ler, mas de forma mediana, enquanto 26,7% responderam que gostavam demasiadamente de ler. Este resultado de certa forma contradiz a ideia de que jovens desta idade têm aversão à leitura ou pouco se interessam por esta prática, visto que apenas 3,3% disseram não gostar nem um pouco de ler. A pergunta subsequente buscou saber o que os entrevistados costumavam ler e permitia mais de um item a ser assinalado. Grande parte dos alunos entrevistados disseram ler blogs e páginas da Internet, englobando 66,7% das respostas; seguido por livros de ficção, com 46,7%; e histórias em quadrinhos e mangás, com 33,3%. Poucos costumam ler livros esotéricos e religiosos e revistas e jornais impressos. Uma observação importante a se fazer é que o resultado obtido nos leva a perceber que a leitura de mais fácil acesso e, de certo modo gratuita, é a mais acessada pelos jovens. Podemos associar tal resultado à falta de recursos financeiros dos alunos participantes, que vivem em periferias e estudam em escolas públicas. Isso nos faz pensar na necessidade de programas socioculturais que possam franquear o acesso desses jovens a outras fontes de leitura em locais de fácil acesso, como bibliotecas comunitárias.

Sabemos da importância do incentivo da família na aquisição do hábito de leitura e na formação do leitor. A respeito disso, inquiremos sobre o incentivo recebido e, como resposta, 33,3% responderam que teve incentivo dos pais ou avós, 26,7% responderam que outro familiar

o incentivou, 10% tiveram incentivo do irmão/da irmã mais velha(a) e, em 30% das respostas, não houve incentivo de membros da família, sendo a segunda maior porcentagem, o que mostra que o número de jovens que não tiveram nenhuma figura incentivadora de leitura é uma questão preocupante na nossa realidade. Tal fato resulta em jovens que não possuem o hábito de ler e, a respeito disso, Morais afirma que

Muitas crianças já não gostam de ler depois dos nove ou dez anos porque ler já não é uma aventura no imaginário, mas apenas um meio de satisfazer as exigências do sucesso. A leitura na escola ou para a escola transforma-se rapidamente a partir do momento em que se atinge a idade de ser sério, numa leitura obrigatória, numa pura demonstração de conhecimento, e os pais tornam-se cúmplices desta medida excessivamente pragmática. Ler é, pelo contrário, alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. (MORAIS, 1997, p. 272).

Nota-se, então, a importância da escola no processo de formação do leitor, , uma vez que grande parte das famílias, seja por falta de escolaridade ou, na maioria das vezes, por falta de tempo, devido a jornadas excessivas de trabalho, não consegue suprir esse papel de incentivo à leitura na primeira infância ou em outras fases importantes na vida das crianças e dos adolescentes.

Um ponto importante na prática de incentivo à leitura é conhecer um pouco da estrutura escolar na qual o aluno está inserido. Além da influência familiar, a escola é crucial na formação do perfil-leitor do indivíduo. Ao serem perguntados se a escola possui biblioteca ou espaço de leitura, a grande maioria dos alunos (73,3%) respondeu que sua escola possui biblioteca, nenhum aluno respondeu que não possui e 26,7% disseram não saber. É provável que aqueles que não souberam responder, afora os que mudaram de escola durante a pandemia e ainda não conseguiram conhecer a estrutura da instituição onde estudam, se deve ao fato de que, em muitas escolas, apesar da existência física de bibliotecas e salas de leitura, não existem profissionais que possam viabilizar o funcionamento real destas.

Quanto às visitas à biblioteca, quase metade dos alunos respondeu que às vezes frequentam esse espaço, enquanto os demais responderam raramente ou nunca. Apenas 6,7% dos alunos assinalaram a opção "sempre", mostrando que a ida à biblioteca da escola com frequência é um hábito que poucos alunos possuem. A visita a esses locais fora da escola também não faz parte do hábito de boa parte dos entrevistados (43,3%).

O questionário progrediu com perguntas relacionadas à forma como os alunos veem os textos em Língua Inglesa, tendo como objetivo uma sondagem acerca da familiaridade, preferências e desafios do corpo discente quando o assunto é leitura em outra língua, especificamente o Inglês. 80% dos entrevistados confessaram gostar de aulas de Inglês com atividades de leitura, o que é relevante ao pensarmos em trabalhar esse aspecto em sala de aula

e estimular a formação do leitor. O resultado se mostrou uma surpresa, visto que, por vezes, aulas de língua estrangeira com enfoque na leitura e na compreensão textual são tratadas como não significativas ou monótonas. No que tange aos sentimentos vivenciados ao se depararem com textos em inglês, a maior parte respondeu demonstrar curiosidade, motivação e tranquilidade. Tal fato mostra um ponto importante para o trabalho com textos na disciplina, uma vez que os estudantes apresentam boa recepção e entusiasmo. Todavia, 20% confessaram ter desespero e se sentir mal por não entender nada do idioma, evidenciando a necessidade do incentivo e do reforço positivo durante as aulas que contemplem esse tipo de tarefa.

No item sobre compreensão leitora, a maioria dos estudantes (90%) relatou conseguir compreender o sentido de um texto em inglês mesmo não sabendo o significado de algumas palavras, mostrando que conseguem vislumbrar seu sentido pelo contexto. Esta se torna uma informação importante a ser levada em consideração, visto que o olhar para o global é uma reconhecida ferramenta do aprendizado instrumental de uma língua. Uma vez que os alunos sentem-se mais aptos para esse nível de compreensão, ela poderia ser mais utilizada em sala de aula, fugindo da cobrança de um reconhecimento exato de cada palavra de um texto.

Informações a respeito da leitura de textos na língua materna do aluno também são fatores importantes ao trabalharmos a leitura de textos em LI. A respeito das dificuldades para ler textos em português, metade dos alunos demonstrou conseguir ler bem, porém apresentaram dificuldades de concentração e de motivação diante de textos longos ou com palavras rebuscadas. 30% alegaram não apresentar dificuldades ao ler em português, mesmo diante de textos com essas mesmas características, enquanto 20% responderam não apresentar muita dificuldade pelo fato de conseguirem usar estratégias que auxiliam a leitura e compreensão do texto. Apenas uma pequena parte dos alunos alegou possuir muita dificuldade, principalmente com textos longos. Esse resultado nos trouxe duas possíveis interpretações: primeiro, sobre como os alunos têm visto a leitura que, de certo modo, ofuscaria a ideia de que o público em questão apresenta severas dificuldades de ler; segundo, que existe a possibilidade de que eles não consigam identificar em si próprios as dificuldades que enfrentam, o que atrapalha o trabalho de intervenção e de mediação do professor.

Quando perguntados acerca da frequência em que liam textos em LI fora das aulas de inglês, percebemos que houve equilíbrio entre as respostas "às vezes" e "raramente" contra uma minoria que respondeu "sempre" e alguns outros que responderam "nunca". Constatamos, então, que poucos alunos têm acesso a textos em LI fora das aulas de inglês. Ainda assim, o resultado foi favorável quanto ao número de alunos que conseguem ter esse contato fora da escola.

Por fim, inquiridos sobre o grau de importância dado pelo discente para a habilidade de leitura em LI na vida fora da escola, sendo 1 "nada importante" e 5 "muito importante", a grande

maioria dos alunos (73,3%) assinalou a opção 5, mostrando a importância que saber ler em inglês pode trazer para suas vidas para além do contexto escolar. Sobre a motivação nas aulas de Inglês baseados em textos, nos deparamos com o resultado satisfatório de mais de 60% dos alunos se considerarem motivados ou muito motivados, o que dialogou com o resultado de 72% dos alunos afirmando que acreditam que a leitura e análise de textos em Inglês são ferramentas importantes no processo de aprendizado da língua.

Prosseguindo nossa sondagem acerca dos assuntos de interesse dos participantes, lançamos a pergunta sobre se houve algum livro marcante para eles. Por ter sido uma pergunta aberta, obtivemos diversas respostas, porém a Bíblia foi o único livro citado por mais de um aluno. Sete alunos responderam que não houve livro marcante em sua vida, e outros estudantes responderam títulos variados como *O Diário de um Banana*, *Cidade dos Ossos*, *Confissões*, *A Cabana*, *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, *A Cinco Passos de Você*, a coleção de Sherlock Holmes, *As Crônicas de Nárnia* e *O Diário de Anne Frank*, *O Caçador de Pipas*, *O Pequeno Príncipe*, *Quem é você*, *Alasca?*, Um dos alunos respondeu que o livro que mais o marcou foi um lido por sua professora: *Umás férias de verão*. Outra observação importante é que um deles respondeu mais de um livro, entre eles, *Confissões*, (de uma autora asiática), *Galveston e Deuses americanos*. O clássico *Morro dos Ventos Uivantes*, de Emily Brontë, também foi citado. Tendo em vista tal resultado, percebe-se que apenas um livro de autor nacional foi citado como marcante. Embora o (a) aluno(a) tenha colocado o nome que achava ser (*Umás férias de verão*), acreditamos que ele(a) tenha se referido ao livro *Sonhos de umas férias de Verão*, de Gustavo Reiz.

Acerca desse resultado, percebemos que a variedade quanto aos títulos citados abriria espaço para que as aulas de LI tratassem de assuntos, como por exemplo, filosofia e mitologia (*Confissões* e *Deuses americanos*), relacionamentos interpessoais (*Quem é você*, *Alasca?* e *Diário de Um Banana*), Química e Física (crimes em Sherlock Holmes), História (*O Diário de Anne Frank* e *Caçador de Pipas*) Biologia, sistema respiratório e imunológico (*A Cinco Passos de Você*), Reino animal e História do período medieval (*As Crônicas de Nárnia*), Filosofia (*O Pequeno Príncipe*). Claramente, são meras sugestões que podem se desdobrar em outras abordagens e outros assuntos interdisciplinares. Visto que a maior parte dos livros mencionados como marcantes são originalmente em Língua Inglesa, sugerimos também que fossem levados trechos desses livros para cortejá-los com o texto original.

A pergunta seguinte buscou sondar a temática preferida no momento de leitura e deixamos esta pergunta aberta, tendo em vista uma maior liberdade de resposta. Os assuntos mais mencionados foram futebol, maquiagem, signos, vida dos artistas, beleza, exercícios físicos, séries/filmes, super-heróis. Assim, ter conhecimento do assunto de interesse dos

discentes antes de planejar uma aula, facilita o processo de escolha de textos e o diálogo com outras disciplinas.

Por fim, lançamos uma pergunta sobre como eles preferiram as aulas de Inglês. 80% dos alunos responderam que preferem aulas dinâmicas com práticas diferenciadas; 16,7% responderam preferir a aula sem atividades dinâmicas; 3,3% disseram ser indiferentes. Quando perguntados que tipos de práticas dinâmicas eles preferem nas aulas de inglês, 40% disseram preferir jogos; 16,7%, atividades em grupo; 36,7% músicas e filmes; 12,0% encenação; 20% missões/ gincanas e projetos, e apenas 3,3% responderam não gostar de atividades dinâmicas. Esta última pergunta permitia que o entrevistado marcasse mais de uma opção, no entanto, ainda assim, apenas um aluno respondeu não se interessar por atividades menos tradicionais. Esse resultado reflete o quão importante é agregar às aulas uma abordagem mais aberta ao protagonismo discente e reforçar o que sustentamos neste artigo acerca da proximidade e do interesse do aluno com leituras a serem trabalhadas. Quando nos preocupamos em criar vínculos e afinidades entre o perfil da turma e o planejamento das leituras, permitimos que eles participem mais ativamente de seu aprendizado, saindo da passividade da educação bancária, tão criticada por Paulo Freire, para assumir um protagonismo e uma adesão com relação aos textos. Além disso, a inclusão dos saberes e das vivências do aluno na dinâmica da aula pode colaborar com o próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo se ateve ao incentivo do uso de textos nas aulas de Inglês com uma abordagem que agregue tanto o aluno como protagonista quanto o diálogo interdisciplinar, possível entre LI e os demais saberes, tantos aqueles fragmentados no currículo formal como disciplinas quanto os saberes existenciais, voltados aos aspectos social e emocional. Trocas significativas e construção de procedimentos que proporcionem aos alunos familiaridade com a temática abordada podem corroborar com o desenrolar de uma aula de leitura em LI mais significativa. Esperamos que os docentes que tiverem acesso a este artigo consigam repensar suas práticas acerca do uso de textos em aulas de LI e possam explorar a riqueza que eles podem trazer. Reforçamos, também, que a interdisciplinaridade tem muito a contribuir, não apenas nesta dinâmica de aula, mas também em outros contatos docentes. À vista disso, nos ancoramos na perspectiva de Fazenda (2007), de que senso comum e o diálogo entre os conhecimentos podem substanciar a relação do aprendiz com o mundo, e que alunos podem se sentir mais motivados ao se depararem com esse tipo de atividade, uma vez que abarca competências de socialização, negociação e diálogo.

Considera-se oportuno ressaltar a importância da leitura em todos os segmentos da educação básica e como o hábito de ler, desde a infância, potencializa e enriquece o processo de aprendizagem, não apenas em LI como também nas demais disciplinas escolares. Destacamos, igualmente, a importância de vislumbrar a leitura sob um prisma mais prazeroso, capaz de estimular a criatividade, além, é claro, de enriquecer o vocabulário e construir uma autoconfiança discursiva e argumentativa, valorizando os conhecimentos que os alunos já têm e dando importância aos saberes baseados em experiências leitoras anteriores. Cosson (2014) sustenta que, ao ler, o indivíduo abre uma porta entre seu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se há a crença de que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para o indivíduo. É preciso estar acessível à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Sendo assim, consideramos relevante estimular o ato de ler com a leitura de mundo, da leitura de si e da junção de ambas concomitantemente.

Percebe-se, por fim, ainda seguindo o pensamento de Cosson, que abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é um gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, todavia nunca deixa de ser solidário. Assim, finalizamos a escrita na expectativa de proporcionar aos nossos alunos momentos marcantes durante e após as atividades de leitura em LI com um aprendizado colaborativo, com a ampliação da cosmovisão, da compreensão para com o outro e da solidariedade inerente ao ato de ler.

À guisa de conclusão, reforçamos nosso desejo de que a proposição deste artigo possa inspirar outros docentes, não se limitando aos de LI, mas aqueles enlevados pelo poder que a leitura pode oferecer e dispostos a compartilhar este rico manancial aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do Carmo F. de. SOUZA, Pricila Rodrigues de. **Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: Estações de Trabalho e Sala De Aula Invertida**. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial. Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: **Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem**. In: Anais do Workshop de Informática na escola. 2016. p. 679. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875/4753>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARION, Eliana Cristina Nogueira Barion; MELLI, Nádya Cristina de Azevedo. **Algumas reflexões sobre o ensino híbrido na educação profissional**. Disponível em: Acesso em: 08 mai. 2019.

BNCC: **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
ELLIS, Rod. **First steps in reading - a teacher's handbook for using starter readers in the primary school**. Oxford: Heinemann, 1998.

ELLIS, Rod. **Language teaching research & language pedagogy**. USA: Wiley-Blackwell, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, José. **A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura**. Lisboa: Cosmos, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. UK: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE – SP, 2004.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo: Disal, 2005.