
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA

Daniel Mateus O'Connell¹
Elaine Risques Faria²
Priscila Petian Anchieta³

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar a maneira pela qual as aulas de língua inglesa são ministradas por duas professoras na Academia da Força Aérea (AFA), mais especificamente durante os momentos de leitura. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico⁴. Pretendeu-se, também, investigar se o trato da leitura, em sala de aula, vai ao encontro da abordagem comunicativa, proposta pela DCENS 15B/2017 que trata sobre o alinhamento gerencial e metodológico do ensino de Língua Inglesa na AFA e na Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR). Espera-se, com esse estudo, elencar aspectos importantes da metodologia da leitura em Língua Inglesa, em sala de aula, de modo a contribuir para a formação dos futuros oficiais da Força Aérea Brasileira.

Palavras-Chave: Língua Inglesa. Leitura. Abordagens de Ensino.

¹ Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mateusoconnell@yahoo.com.br.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em Letras, Licenciatura Plena Português/Inglês, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Especialização em Língua Inglesa pela Universidade de Franca. E-mail: elainerisques@gmail.com.

³ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual (UNESP). Possui graduação em Letras, Licenciatura também pela UNESP. E-mail: priscilapanchieta@gmail.com.

⁴ Número do Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa: 3.632.167.

1 INTRODUÇÃO

O domínio da língua inglesa é de grande importância, tendo em vista sua grande influência no cenário mundial como língua franca. Para os cadetes da Academia da Força Aérea, a importância é ainda maior, pois como futuros oficiais é necessário que se tenha o domínio do idioma em diversas situações como, por exemplo, na leitura de manuais de voo, em operações combinadas, como a Red Flag e a Cruzex, dentre outras. Essas operações são exercícios de avançado emprego do Poder Aéreo, os quais a Força Aérea Brasileira, juntamente com Forças Aéreas de outros países, simulam operações aéreas dos mais diversos tipos. Como a *Red Flag* é realizada nos Estados Unidos, e no exercício aéreo multinacional denominado *Cruzex* há a participação de países falantes da língua inglesa, fica evidente a importância de se dominar o idioma. Portanto, é fundamental que os aspirantes a oficial, formados na Academia da Força Aérea (AFA), alcancem a proficiência⁵ necessária em cada habilidade linguística desse idioma (compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita).

No decorrer da formação do cadete e durante o seu cotidiano no meio acadêmico, percebe-se que a língua inglesa está cada vez mais presente. A leitura de textos diversos, a interação com cadetes estrangeiros falantes nativos da língua inglesa, a exposição a vídeos e músicas em língua inglesa e a leitura de manuais corroboram com essa visão. Felizmente, a Força Aérea Brasileira (FAB), atenta às reais necessidades do seu futuro oficial, tem trabalhado para atender as novas demandas em relação ao ensino da Língua Inglesa.

Em 2017, por exemplo, a Diretoria de Ensino da Aeronáutica promulgou a Diretriz de Comando nº 15 –B/2017 (Alinhamento Gerencial e Metodológico do Ensino de Língua Inglesa na EPCAR e AFA) visando estabelecer parâmetros e unificar a metodologia para o ensino da língua inglesa, na EPCAR e na AFA, com vistas a permitir aos futuros oficiais, ao término de um curso de sete anos, a fluência no emprego do idioma (BRASIL, 2017).

Quanto à abordagem e metodologia de ensino, o documento preconiza que, devido à importância de um oficial da FAB saber comunicar-se em inglês, tanto a EPCAR quanto a AFA devem adotar a abordagem comunicativa (BRASIL, 2017, p.9, item 3,7,1). Dessa forma, devem ser desenvolvidas as quatro habilidades linguísticas: compreensão auditiva e leitora e produção oral e escrita.

Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para as reais necessidades, no que tange ao

⁵ A proficiência mínima esperada, segundo as diretrizes da DIRENS, é a B2 do Quadro Comum Europeu.

ensino de leitura em língua inglesa na AFA, observando as abordagens, métodos e técnicas utilizadas em sala de aula.

Tendo em vista a importância da leitura na formação do futuro oficial da Força Aérea Brasileira, formulamos como pergunta norteadora dessa investigação a seguinte indagação: Como os professores de língua inglesa conduzem sua prática durante as atividades de leitura a partir de suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura?

Propõe-se com esse estudo, investigar a maneira pela qual as aulas de língua inglesa são ministradas por duas professoras na AFA, levando-se em conta, especificamente, os momentos de leitura e as abordagens de ensino.

Objetivou-se, também, investigar como as concepções teórico-metodológicas dessas professoras, acerca de modelos de leitura, podem se fazer presentes em sua prática.

Dessa forma, espera-se contribuir de forma prática e reflexiva, com esse estudo, visando elencar aspectos importantes na prática de sala de aula de maneira a contribuir para os vários profissionais inseridos nesse contexto, produzindo conhecimento a respeito da cultura mais contemporânea de ensinar língua inglesa.

2 UMA BREVE VISÃO DOS PRINCIPAIS MODELOS DE LEITURA

A fim de demonstrar de forma sucinta os principais pressupostos teóricos utilizados para refletir sobre o problema da pesquisa, serão apresentados alguns dos postulados teóricos advindos dos principais modelos de leitura. Além disso, será fundamento teórico desse estudo a concepção de leitura como um evento social e, dentro dessa linha de pensamento, a visão da leitura como conscientização crítica da linguagem. Por último, serão considerados alguns aspectos relacionados ao processo de formação inicial e continuada de professores e suas respectivas implicações para o ensino de língua inglesa, especificamente, em atividades de leitura.

Compreender o ato da leitura tem sido um grande desafio de algumas áreas, a saber, a Linguística, a Educação, a Neurolinguística, a Psicologia e a Psicolinguística. Como a leitura se configura como objeto de estudo dessas diversas áreas, dentre outras, é importante discorrer acerca das concepções teóricas que norteiam os diversos modelos de leitura. Serão apresentados alguns dos principais modelos de leitura, a saber: o de decodificação, o psicolinguístico, o interativo, o interacional e o sócio-interacional.

Segundo Gibson (1976), o modelo de decodificação caracteriza-se pelo fato do leitor, além de assumir um papel passivo, não ser o responsável pela construção do sentido do texto, constituído a partir da mensagem escrita a ser decodificada pelo leitor. A informação flui do texto para o leitor em um movimento ascendente⁶, linear, indutivo, sintético e automático. Maior ênfase é dada ao conhecimento sistêmico do leitor.

Com o decorrer do tempo, a atividade da leitura passou a ser vista de outro modo. O leitor já não assumia mais um papel passivo. De acordo com Goodman (1976), a leitura passou a ser vista como um processo psicolinguístico, no qual se esperava que o leitor utilizasse seu conhecimento esquemático para a compreensão do texto lido. Em outras palavras, há a utilização do conhecimento prévio, tornando, assim, possível a predição ou hipotetização do conteúdo. O conhecimento esquemático envolve, também, a concepção que o leitor tem da organização textual, retórica e de estratégias utilizadas no ato da leitura de textos, mesmo que inconscientes (WIDDOWSON, 1983).

Nesse processo de leitura, diferentemente do modelo de decodificação, a informação flui do leitor para o texto em um movimento descendente⁷, analítico e linear. Sendo assim, o leitor ocupa uma posição central no ato da leitura ao utilizar seu conhecimento esquemático com o objetivo de levantar hipóteses e averiguá-las no decorrer da leitura (KATO, 1999).

Tendo como base os conceitos de conhecimento sistêmico, característico do modelo de decodificação e esquemático, advindo do modelo psicolinguístico, surgiu na década de oitenta o modelo interativo que preconiza a interação entre esses dois conhecimentos.

Kleiman (2002, p.13) aponta que é “mediante a interação de diversos tipos de conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Segundo essa autora, é justamente essa interação entre os vários tipos de conhecimento que faz com que esse modelo de leitura se caracterize como interativo.

Moita Lopes (1996) ressalta que o fluxo de informações pode ocorrer de maneira ascendente e descendente, de modo interativo, em um processo interacional. E, também, incorpora alguns postulados teóricos advindos do discurso ao modelo interativo de leitura, a

⁶ “O processo ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. (KATO, 2002, p. 50).

⁷ “O processo descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1999, p. 50).

saber, os contextos político, social e histórico, propondo um outro modelo de leitura: o modelo sócio-interacional.

Nesse sentido, Moita Lopes (1996) aponta que a leitura se configura como sendo um ato comunicativo, onde os participantes, o autor e o leitor, constroem e negociam juntos o sentido do texto. Isso ocorre levando-se em consideração aspectos importantes nesse processo, quais sejam, aspectos culturais, sociais, políticos e históricos, fazendo com que a leitura assuma um papel sócio-interacional.

Nessa proposta, o texto não é mais considerado um elemento isolado e descontextualizado, e sim, imerso em um contexto cultural, político e sócio-histórico. Por isso, para que haja a construção do sentido, é necessário mais do que simplesmente os conhecimentos sistêmico e esquemático. É papel do leitor, além de saber como e quando utilizar esses conhecimentos, considerar o texto imerso em um determinado contexto.

Tendo como base os aspectos sociais tratados no modelo de leitura relatado acima, pode-se constatar que, sendo a leitura um evento social, torna-se um processo que permite o desenvolvimento da criticidade dos leitores em relação aos seus posicionamentos sociais, na tentativa de modificar as relações sociais existentes.

Figueiredo (2000) ressalta a importância da leitura de textos de uma perspectiva mais crítica, visto que, para a pesquisadora, textos, ideologicamente construídos e inseridos em um contexto sócio-histórico, político e social, podem ser tomados como possíveis subsídios para a formação de aprendizes-leitores mais reflexivos, preparados para assumir, de forma mais ativa, seus papéis nos mais diversos segmentos sociais.

Em se tratando de línguas estrangeiras, o ensino de leitura desse prisma mais crítico e reflexivo pressupõe a presença de aspectos sócio-ideológicos, visto que a ausência deles pode levar a uma leitura ingênua e passiva. De acordo com Braga (1990), a leitura inocente ignora a conscientização a respeito do uso do conhecimento em contextos sociais específicos, e a leitura passiva pressupõe um leitor passivo, não questionador das desigualdades sociais e não emancipado.

Segundo Cavalcanti (1991) e Moita Lopes (1996), esse tipo de problema ocorre, nos dias atuais, tanto no ensino público quanto no ensino privado devido às limitações dos cursos de formação de professores. Celani (2003) corrobora com esta visão ressaltando que alguns cursos de formação de professores de línguas estrangeiras ainda estão presos à preocupação com o ensino de técnicas ou com uma enorme quantidade de teoria acerca do ensino de línguas.

Figueiredo (2000) lembra também a ausência da interdisciplinaridade entre as disciplinas constantes na grade curricular dos Cursos de Letras, contribuindo ainda mais para o distanciamento entre os conteúdos estudados em disciplinas como a Psicologia da Educação e a prática do professor em formação. Segundo ela,

As disciplinas pedagógicas, por exemplo, costumam estar completamente dissociadas do ensino de línguas estrangeiras. Outras disciplinas, como Psicologia da Aprendizagem e similares, frequentemente apresentam o conteúdo sob a ótica da Psicologia em si, não o transferindo ou relacionando, por exemplo, com a Psicolinguística, a Linguística Aplicada nem tampouco com conteúdos de base filosófica que contemplam as futuras práticas sociais dos aprendizes (FIGUEIREDO, 2000, p.24).

No que tange essa questão, Bertoldo (2003) também afirma que ainda há docentes que não vinculam a teoria e a prática, contribuindo para a sua dicotomia. Isso pode ser comprovado em disciplinas importantes inseridas no curso de formação inicial de professores, como a Linguística Aplicada à língua estrangeira. Segundo o pesquisador, pressupostos teóricos são dissociados da prática, em tais disciplinas, sob a alegação de que a prática docente desejada é aquela teoricamente embasada. Além disso, esses postulados teóricos não são, muitas vezes, problematizados.

Entretanto, existem estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sendo desenvolvidos na tentativa de mudar esse quadro, bem como projetos que buscam reformular de forma inovadora e eficaz cursos de formação de professores, repensando o objeto de disciplinas fundamentais tais como a já mencionada Prática de Ensino.

Monteiro (2008) corrobora com essa percepção inovadora de prática pedagógica em cursos de formação inicial de professores por meio de um estudo em que aponta a necessidade de se relacionar, cada vez mais, a teoria com a prática, possibilitando assim que o futuro docente “se torne capaz de olhar para sua própria prática, transformando-a, se necessário, para ser capaz de transformar a realidade” (MONTEIRO, 2008, p. 142).

Ainda a esse respeito, vivenciamos uma mudança significativa na formação inicial de professores. Nos cursos de Letras, com a resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002, as atividades práticas passaram para 800 horas. Dessas horas, 400 são de prática como componente curricular, vivenciadas no decorrer de todo o curso, e as outras 400 são de estágio supervisionado, desenvolvido a partir da segunda metade do curso.

São essas mudanças que proporcionam e direcionam o aluno-professor a uma prática reflexiva, fazendo com que ele pense sobre seu agir desde o início de sua formação. Nesse sentido, Vieira-Abraão (2010, p.6) aponta:

É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente.

No entanto, mudanças ainda mais substanciais também são necessárias após a formação inicial do docente. A sensibilização quanto ao ato de ensinar e aprender transcende o período de graduação dos futuros professores. Há, ainda, a necessidade de uma formação continuada ou permanente que norteie o docente durante sua carreira. Segundo Almeida Filho (1997), é por meio dela que o docente, já no exercício de sua profissão, se torna capaz de analisar sua própria prática e, também, a prática do outro, por meio de estudos e pesquisas que enriquecem e contribuem para com o exercício da docência em todas as áreas do conhecimento. Há uma constante necessidade de reflexão da prática, de forma solitária e independente ou com a contribuição e análise de outrem. O processo de ensino e aprendizagem é constante e não admite uma postura cômoda, especialmente em se tratando do exercício da docência. A formação inicial é apenas um primeiro passo para o grande desafio da arte de ensinar.

3 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Segundo a Diretoria de Ensino da Aeronáutica, de acordo com a Diretriz de Comando nº 15 –B/2017 (Alinhamento Gerencial e Metodológico do Ensino de Língua Inglesa na EPCAR e AFA), tanto a EPCAR quanto a AFA devem adotar a abordagem comunicativa (BRASIL, 2017, p.9, item 3,7,1). Portanto, a seguir, serão apresentados os principais preceitos teóricos que embasam tal abordagem.

Tendo em vista as mudanças e as “novas” necessidades do ensino de línguas estrangeiras, surgiu no final da década de 70 a abordagem comunicativa, orientação que embasou a Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) de 1988.

No final da década de 70 e início de 80, docentes e linguistas começaram a perceber que, apesar de os alunos serem capazes de construir sentenças gramaticais corretas, poucas eram as oportunidades em que eles as usavam em situações reais fora do ambiente escolar. Assim,

eles concluíram que a comunicação, como um todo, representa muito mais que o domínio das regras e estruturas de uma língua.

O conceito de competência comunicativa, segundo Canale (1983), vai muito além do conhecimento linguístico do indivíduo. De acordo com o autor, esse conceito envolve outras competências, como a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

A competência gramatical consiste no conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia.

A competência sociolinguística é a competência de saber decidir quais, entre os mais variados meios e registros de comunicação, os que melhor se ajustam a uma determinada situação; por exemplo, saber quando usar uma linguagem formal e quando usar uma informal.

A competência discursiva é a capacidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto, trabalhando em todos os aspectos possíveis, a saber, seleção, previsão, inferência e diferenciação de gêneros, além de questões relacionadas ao discurso. Assim, o texto passa a ser um dos pilares de sustentação da aula, e deixa de ser somente um pretexto para se lecionar gramática. A leitura não depende mais só do material didático disponível, mas do conhecimento de mundo do aluno e da articulação feita pelo docente.

A competência estratégica é o que possibilita o uso de táticas adequadas a fim de compensar deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas presentes na comunicação. Ela objetiva favorecer uma comunicação efetiva ou chegar a um efeito pretendido, por exemplo, falar mais devagar, pedir para repetir ou explicar alguma coisa, dar ênfase a certos vocábulos, entre outros.

A utilização dessas competências, de acordo com Canale (1983), possibilita a busca de recursos que proporcionem um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, com objetivos definidos e embasados nas habilidades que o aprendiz necessita aprimorar. O objetivo da abordagem comunicativa, nesse sentido, é proporcionar situações reais de aprendizagem nas quais o aluno vivencie situações cotidianas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Leffa (1988) concorda com essa concepção, destacando que a língua é adquirida por meio de situações reais que ocorrem no dia a dia. O foco não está necessariamente nas estruturas formais da língua, mas sim no seu uso. A liberdade de expressão se torna bem mais acentuada nesse momento. O aluno aprende cometendo erros e não se prende a diálogos fixos e artificiais. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação.

Canale (1983) postula que, quando o docente passa a fazer uso da abordagem

comunicativa, ele se torna um mediador da aprendizagem, começa a promover situações efetivas de uso da língua. Ele incentiva a cooperação entre os alunos por meio das mais diversas atividades, com o intuito de que eles comecem a se preocupar não somente com “o que dizer”, mas também com o “como dizer”. O docente atua como o orientador e não mais como o distribuidor de conhecimento e a autoridade da sala de aula, demonstrando interesse e sensibilidade em relação às necessidades dos alunos.

4 METODOLOGIA

Com o intuito de investigar e analisar a prática dos participantes por meio da observação presencial do pesquisador, optou-se pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico. De acordo com Malinowski (1978), a presença do investigador no contexto de pesquisa é essencial para o estudo etnográfico. O convívio do pesquisador com os participantes da investigação dinamiza e facilita a compreensão e interpretação dos fatos e fenômenos analisados. Assim, a pesquisa assume um caráter mais naturalístico, os participantes são observados em sua manifestação natural.

Devido ao escopo do assunto tratado e a complexidade dos participantes inseridos na investigação, selecionou-se a etnografia, uma vez que não se pretendeu elaborar ou verificar hipóteses, e sim, investigar o meio em que os participantes estão inseridos através da triangulação de alguns instrumentos de pesquisa, por exemplo, questionário informativo, observação de aulas e notas de campo (MOITA LOPES, 1996).

O questionário informativo auxiliou o pesquisador a antecipar a abordagem de ensino implícita em cada docente participante por meio de perguntas específicas. Essa abordagem pôde ser analisada durante as observações das aulas. Para isso, as anotações de campo do pesquisador foram primordiais, pois destacaram os momentos mais particulares da abordagem de ensinar de cada professora.

O estudo foi realizado na Academia da Força Aérea na cidade de Pirassununga, alocada no estado de São Paulo. Os participantes da investigação foram: os aprendizes-participantes, os professores-colaboradores e o pesquisador.

Espera-se que, por meio do uso desses instrumentos, este estudo possa propiciar maior validade e autonomia por meio da triangulação dos dados. Afinal, é justamente isto que proporciona confiabilidade e credibilidade a uma pesquisa nesse âmbito.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentaremos, em seguida, as concepções de leitura das professoras Ana⁸ e Bete⁹, nomes fictícios, assim como a análise da prática dos momentos de leitura por elas trabalhados em sala de aula.

5.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

As concepções da professora Ana em relação à leitura fazem-se presentes em sua prática por diversas vezes como veremos mais adiante. Várias são as oportunidades nas quais ela coloca em prática suas visões acerca do tema.

Em relação ao gosto pela leitura, a docente se posiciona no trecho, abaixo:

Excerto nº 1

P: Você gosta de ler?

E: Gosto bastante.

P: Você tem facilidade em ler textos em inglês?

E: Depende do gênero dos textos, por exemplo, textos com muitos termos técnicos, de áreas que não tenho conhecimento, são mais difíceis.

(Trecho do questionário informativo, 17/01/20).

Como evidenciado, logo acima, a professora colaboradora esboça seu gosto pela leitura ao afirmar que *gosta bastante*. Na contramão dos resultados apresentados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), na qual fica evidenciado a falta de hábito por parte dos brasileiros, Ana tem o hábito da leitura enraizado em sua rotina. Segundo relatos informais dela, a leitura tem sido parte recorrente de sua vida desde muito cedo quando tomou gosto pela atividade. Tal fato ficou ainda mais evidenciado ao se observar os inúmeros livros e materiais impressos constantes na área de trabalho da docente.

Seu gosto pela leitura pôde ainda ser observado quando ela a define. O trecho abaixo evidencia isso de forma objetiva.

⁸ Nome fictício dado à primeira professora colaboradora.

⁹ Nome fictício dado à segunda professora colaboradora.

Excerto nº 2

P: Para você, o que é leitura/ler?

E: Ler é colocar em prática a nossa criatividade, é poder ir a lugares inatingíveis fisicamente.

(Trecho do questionário informativo, 17/01/20).

No trecho acima, nota-se que a leitura, para ela, está muito além do conhecimento linguístico palpável por meio das letras, palavras e páginas. A leitura parece ser uma atividade prazerosa que a leva a outros horizontes e lugares inatingíveis.

Nesse sentido, vale ressaltar que, felizmente, a visão limitada da leitura não se aplica a todos. Leitores fluentes e críticos posicionam-se de maneira diferente. No geral, a leitura de um texto não depende somente do nível de desenvolvimento geral do indivíduo, mas também de seu desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1976). O leitor interpreta o texto, utilizando seus esquemas, suas vivências e suas experiências, além de seu conhecimento acadêmico e formação.

Para um leitor crítico e emancipado, o texto não está acima de tudo. A leitura significa levar em conta toda a contextualização em que o texto foi escrito, além de recontextualizá-lo ao mundo ao seu redor e ao seu próprio “eu” (FIGUEIREDO, 2000).

Ainda no tocante à leitura, a professora Ana é incentivada a especificar os passos ou procedimentos utilizados na realização da leitura de textos em sala de aula. Observa-se, no excerto nº 3, que sua concepção também aborda elementos característicos de uma visão mais sofisticada e atrelada às necessidades dos aprendizes.

Excerto nº 3

P: Como você ensina leitura para seus alunos? Dê detalhes e fale sobre os passos que você segue durante uma aula de leitura.

E: Tento sempre fazer um warm-up com o tema da leitura, para que eles possam se familiarizar com o vocabulário. Acredito que a aprendizagem precisa ser contextualizada e interdisciplinar. Durante a leitura cada um vai lendo uma parte e conforme vão tendo erros vou corrigindo individualmente, se vejo que é um erro constante, explico a todos no final da aula, além de fazer a interpretação de texto para ver se eles entenderam a mensagem do texto. Após a leitura é possível fazer recortes de diferentes habilidades e explicar posteriormente, como por exemplo da gramática.

(Trecho do questionário informativo, 17/01/20).

Evidencia-se, em sua fala, que a docente procura adotar uma postura bastante condizente com as abordagens mais contemporâneas e atuais como a abordagem comunicativa e a de letramentos múltiplos. Antes mesmo de iniciar a leitura de um texto qualquer, prepara os alunos

para a temática do mesmo familiarizando-os com o assunto através de atividades de *warm-up* como descrito por ela.

É justamente durante esse momento que o conhecimento prévio dos alunos é ativado. Essa atividade de pré-leitura, segundo Munhoz (2000), é de grande valia na abordagem de um texto, pois ajuda o aluno a inferir e predizer o assunto do mesmo. A antecipação da temática da leitura contribui e incentiva o leitor a refletir sobre o conteúdo do texto antes mesmo de lê-lo.

Ainda a esse respeito, Kern (2000) aponta que a ativação do conhecimento prévio pode contribuir para com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. O leitor pode ser levado a pensar de certa forma antes e durante a leitura de um texto. Após a leitura, é possível que ele reflita e interprete seu conhecimento prévio de modo diferente, atribuindo novos valores e significados a ele.

Ainda, no que tange aos procedimentos utilizados durante a leitura dos textos em sala de aula, a professora Ana demonstra conhecer mais algumas estratégias conforme o trecho, a seguir:

Excerto nº 4

P: Você trabalha com as estratégias de leitura? Como? Dê um exemplo.

E: Não trabalho em todos os textos, mas dependendo do tópico procuro trabalhar com a estratégia da antecipação e da inferência, que é o chamado captar a mensagem que está na entrelinhas, buscando pistas que o próprio texto oferece.

(Trecho do questionário informativo, 17/01/20).

Na sua fala, observa-se, mais uma vez, que a docente procura, na medida do possível, trabalhar com estratégias que buscam oferecer ao aluno não apenas a compreensão dos vocábulos constantes no texto. Fica claro que ela tenta, em sua prática, proporcionar momentos que levam o discente a compreender as entrelinhas do texto e inferir o sentido e significado que estão por trás das palavras.

Assim como a professora Ana, a professora Bete também apresenta concepções bastante contemporâneas no que diz respeito à leitura.

No que tange ao gosto pela leitura em língua inglesa, a professora Bete apresenta uma visão bastante conhecedora e contemporânea conforme pode ser evidenciado no trecho, a seguir:

Excerto nº 5

P: Você gosta de ler?

E: Muito.

P: Você tem facilidade em ler textos em inglês?

E: Sim.

P: Para você, o que é leitura/ler?

E: Ler é compreender o texto escrito em diferentes níveis semânticos. É fazer inferências e perceber a relação entre forma e conteúdo e, ainda, estar apto para entender a estrutura de diferentes gêneros textuais e sua relação com o sentido expresso pelo texto.

(Trecho do questionário informativo, 17/01/20).

Assim como a professora Ana, a docente também diz gostar *muito* de ler. Seu entendimento sobre leitura fica evidenciado no trecho 5, logo acima. Percebe-se na fala da professora Bete que sua concepção de leitura associa-se ao conhecimento linguístico. Para ela, *ler* é compreender o texto escrito.

Segundo Paiva (2005), o conhecimento linguístico envolve o domínio dos itens lexicais que compõe uma determinada língua. Porém, para a docente, a leitura vai além do domínio linguístico. Na sua visão, ler é fazer inferências e perceber a relação entre forma e conteúdo.

Em relação ao trato da leitura em sala de aula, a docente apresenta um conhecimento bastante apurado das diversas estratégias que envolvem a leitura. Esse entendimento se concretiza em sua fala, a seguir:

Excerto nº 6

P: Como você ensina leitura para seus alunos? Dê detalhes e fale sobre os passos que você segue durante uma aula de leitura.

E: Ensino leitura a partir de textos que sejam adequados/adaptados ao nível do aluno. Busco trazer diferentes gêneros textuais e trabalho a compreensão geral (reading for gist), específica (reading for specifics) e detalhada (reading for details), de modo a permitir que o aluno se aprofunde nos assuntos aos quais tem acesso nas aulas.

(Trecho do questionário informativo, 17/01/20).

Observa-se que sua postura atende às diretrizes do Comando da Aeronáutica no que diz respeito à prática comunicativa. A docente ensina leitura a partir de textos que sejam adequados/adaptados ao nível do aluno. A capacidade do docente de se adequar à realidade do aluno é um dos pressupostos que embasam a abordagem comunicativa (CANALE, 1983).

Essa prática, apesar de ser mais trabalhosa, proporciona maior motivação e empenho por parte dos discentes. A leitura de textos que abordam o cotidiano do aluno e trazem para a sala de aula realidades bem próximas dos discentes corroboram com um ensino participativo e

eficaz. A prática dogmática e centrada nas necessidades e limitações dos professores já não podem mais fazer parte do ensino atual.

Ademais, o domínio da professora Bete acerca das estratégias de leitura pode ser evidenciado no trecho logo abaixo:

Excerto nº 7

P: Você trabalha com as estratégias de leitura? Como? Dê um exemplo.

E: Sim. Trabalho *skimming* e *scanning* nas atividades de compreensão específica e compreensão geral, respectivamente. O *skimming* é feito por meio de alguma pergunta que englobe o sentido geral do texto e é dado ao aluno um tempo limitado de leitura para que ele possa apreender rapidamente do que se trata o texto lido. O *scanning* é feito por meio de perguntas que questionam pontos específicos do texto e o aluno precisa ser capaz de encontrar informações no texto que correspondam às respostas das perguntas.

(Trecho do questionário informativo, 17/01/20).

Munhoz (2000) destaca que o uso de *skimming* é mais um dos recursos que os docentes têm para checar o entendimento global da leitura de um texto. Segundo a autora, o uso desse recurso contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreensão geral do aluno durante a leitura de textos diversos.

Scanning, segundo Oliveira (1994), consiste na estratégia de leitura em que o leitor procura localizar elementos e informações específicas e objetivas no texto em que está interessado. Diferentemente de *skimming*, por meio do *scanning* o leitor é seletivo e nem sempre necessita ler o texto todo para obter as informações necessárias.

5.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA

A construção da prática da professora Ana está em sintonia com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como com as diretrizes estabelecidas pelo Comando da Aeronáutica (BRASIL, 2017).

Há poucos momentos em que ela constrói sua prática a partir de aspectos enraizados em abordagens mais tradicionais do ensino de línguas estrangeiras. Mais frequentes são as ocasiões em que ela sinaliza aspectos característicos de abordagens mais contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras.

A prática da professora Ana também demonstra que ela busca proporcionar momentos de integração, participação, expressão e manifestação por parte dos alunos. Sua conduta, nesse sentido, está em sintonia com as abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas

estrangeiras, inclusive a abordagem comunicativa, implícita nas diretrizes de Comando da Aeronáutica (BRASIL, 2017). Isso pode ser evidenciado no excerto, abaixo:

Excerto nº 8

Solicita aos discentes que olhem para a lousa interativa e apresenta o vocábulo “*burglarize*” juntamente com algumas imagens. Logo após, indaga aos discentes “*What is the meaning of this word?*”. Um cadete responde imediatamente “*to steal*”. Ela continua “Que tipo de *steal*?”. Posteriormente, mostra a definição do vocábulo na lousa interativa e pede para que um aluno leia a mesma em voz alta. Depois, foca a atenção na pronúncia do novo vocábulo já que alguns têm dificuldade. Continua perguntando “*Has your house ever been stolen?*”, e assim que respondem diz “*What was stolen?*”, certificando-se que eles realmente compreendam a palavra. Depois, mostra outro slide com diversas figuras de criminosos e informa aos alunos que, na língua inglesa, há inúmeros vocábulos que podem ser utilizados para o ato de roubar, dependendo do tipo de crime. Na sequência, mostra fotos distintas com os seguintes vocábulos: *thief, pickpocket, shoplifter, mugger, robber e burglar*.

(Trecho da Aula 01 – 04/02/2020).

Observa-se, no trecho logo acima, que a docente envolve os alunos de forma bastante participativa, adotando procedimentos característicos de uma visão mais crítica e contemporânea. Ela busca proporcionar situações para que os discentes possam refletir e pensar acerca da aprendizagem.

Durante a apresentação de um novo vocábulo que estará na leitura do texto a ser lido, a docente envolve os alunos apresentando algumas ilustrações, o próprio vocábulo e indagando *What is the meaning of this word?*. Na sequência, um discente responde *to steal*. Nesse momento, a professora, usando de sua perspicácia e experiência, continua: *Que tipo de steal?*

Como a ilustração projetada na lousa interativa mostra muito bem a ação, um criminoso arrombando uma casa, os discentes compreendem perfeitamente que o novo vocábulo, *burglarize*, está associado ao arrombamento de uma casa, por exemplo. Mesmo tendo confirmado a compreensão dos discentes, a docente continua *Has your house ever been stolen?* Vários alunos balançam a cabeça afirmativamente, e outros negativamente. Na sequência, com o intuito de reforçar ainda mais o entendimento da nova palavra, a professora indaga *What was stolen?* Muitos alunos que haviam balançado a cabeça afirmativamente dizem em inglês o produto que foi roubado, confirmando sua compreensão.

Na tentativa de mostrar a eles que na língua inglesa há diferentes palavras utilizadas para o ato de roubar, a docente informa aos alunos que há inúmeros vocábulos que podem ser utilizados para o ato de roubar, dependendo do tipo de crime. Em seguida, mostra outro slide

com diversas figuras de criminosos. O mesmo procedimento é adotado para se ensinar vários outros vocábulos associados à temática do texto.

A prática da professora Ana mostra que ela leva os aprendizes a refletir e monitorar a construção do sentido e do significado do texto (LEFFA, 1996). Nesse sentido, sua conduta também proporciona situações em que os discentes busquem o domínio das estratégias que fazem parte do comportamento do leitor.

Na tentativa de aproximar o ensino à realidade do aluno, a docente procura contextualizar sua prática com exemplos corriqueiros vivenciados pelos brasileiros, conforme evidenciado, a seguir:

Excerto nº 9

Na apresentação do vocábulo relacionado ao crime de contrabando, usa muito bem o costume de muitos brasileiros irem ao Paraguai perguntando “*What do many Brazilians do when they go to Paraguay to bring lots of goods illegally, what do you call this type of crime in English, do you remember?*” Utiliza a língua portuguesa para se certificar que os discentes realmente compreendam o novo vocábulo indagando “*How would you say smuggling in Portuguese, do you know the word?*” Os alunos imediatamente dizem que o vocábulo na língua portuguesa é o equivalente à palavra “contrabando”, que é confirmado pela docente.

(Trecho da Aula 01 – 04/02/2020).

Depois de apresentar as palavras relacionadas aos tipos de criminosos, a docente prossegue a temática do texto apresentando os vocábulos associados aos tipos de crime. Logo após apresentar a figura de um brasileiro voltando do Paraguai com várias caixas de cigarro, ela pergunta *What do many Brazilians do when they go to Paraguay to bring lots of goods illegally, what do you call this type of crime in English, do you remember?*

Sua atuação demonstra, mais uma vez, que está em sintonia com as práticas mais recentes de ensino, na medida em que procura aproximar o ensino à realidade do aluno. A utilização desse recurso, de acordo com Canale (1983), possibilita um ensino mais eficiente, com objetivos definidos e embasados nas habilidades que o aprendiz necessita aprimorar. O objetivo da abordagem comunicativa, nesse sentido, é proporcionar situações reais de aprendizagem nas quais o aluno vivencie situações cotidianas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Novamente, a docente traz para sua prática os preceitos que constam das orientações para o ensino e aprendizagem da FAB (BRASIL, 2017). Quando a docente passa a fazer uso da abordagem comunicativa, ela se torna uma mediadora da aprendizagem, promovendo situações efetivas de uso da língua. Ela incentiva a cooperação entre os alunos por meio das mais diversas atividades, com o intuito de que eles comecem a se preocupar não somente com “o que dizer”,

mas também com o “como dizer”. A docente, nesse sentido, atua como uma orientadora e não mais como mera distribuidora de conhecimento, demonstrando interesse e sensibilidade em relação às necessidades dos alunos.

No entanto, no excerto 9, observa-se que há ainda resquícios da formação da docente em sua prática. A docente acaba fazendo o uso casual de abordagens mais tradicionalistas ao recorrer à tradução para se certificar do entendimento dos vocábulos quando pergunta, por exemplo, *How would you say smuggling in Portuguese, do you know the word?*

Percebe-se que mesmo tendo os discentes compreendido a nova palavra e esboçado entendimento através de questionamentos, por ela feitos, há ainda a necessidade, por parte da docente, de se certificar do entendimento dos alunos através da tradução. Tal prática, na verdade, acaba acontecendo eventualmente na apresentação de outros novos vocábulos, também. Verifica-se que essa prática cria uma certa ansiedade nos aprendizes. Mesmo tendo compreendido o novo vocábulo de forma contextualizada e esboçado isso através de interações como a professora, a necessidade da tradução acaba se tornando uma expectativa.

É importante destacar que tal prática não compromete a atuação da docente como um todo tendo em vista que seu desempenho em inúmeros outros momentos faz com que o discente se conscientize de sua responsabilidade no aprendizado do idioma.

A prática da professora Bete está em harmonia com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura bem como com as diretrizes estabelecidas pelo Comando da Aeronáutica (BRASIL, 2017). A docente evidencia em sua prática seus entendimentos e percepções acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Frequentes são as ocasiões em que ela sinaliza aspectos característicos de abordagens mais contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras em sua atuação. Sua prática conduz o discente ao envolvimento e participação efetiva durante o seu aprendizado. Além disso, a docente estimula o aluno a interagir com o seu par por meio de atividades que possibilitam conversas espontâneas acerca de diversos assuntos, muitos deles polêmicos e que requerem um posicionamento crítico e consciente.

Ademais, durante sua atuação, é possível observar a utilização de recursos e estratégias específicas inerentes ao ensino e aprendizagem da leitura. Isso corrobora com suas concepções e ideias já discutidas anteriormente. Em seguida, apresentaremos alguns exemplos que evidenciam sua prática consciente e participativa.

Depois de instigar o interesse dos alunos, a docente inicia a aula apresentando algumas palavras, conforme trecho, a seguir:

Excerto nº 10

Ela inicia a atividade exibindo uma apresentação em *powerpoint*. Mostra aos alunos as palavras *politician, businessman, whistle blower, republican, impeachment, American*, dentre outras, e pergunta “*What do you think when you see these words?*” e “*What comes to your mind when you see all these words together?*”.

(Trecho da Aula 01 – 06/02/2020).

Com o intuito de envolver os alunos antes de iniciar a leitura do texto, a professora apresenta alguns vocábulos e pergunta “*What do you think when you see these words?*” e “*What comes to your mind when you see all these words together?*”. Essa estratégia demonstra o seu conhecimento das técnicas que envolvem uma atividade de leitura consciente, contextualizada e participativa. Através da ativação do conhecimento prévio, a docente busca trazer para o texto a percepção do aprendiz a respeito de um determinado assunto.

De acordo com Munhoz (2000), essa atividade que antecede a leitura é importante na abordagem de um texto, pois oferece ao aprendiz a possibilidade de predizer o conteúdo do mesmo. A ativação do conhecimento prévio leva o aluno a refletir sobre o conteúdo do texto antes mesmo de lê-lo.

Logo após os alunos associarem as palavras à imagem de *Donald Trump*, atual presidente dos Estados Unidos, a docente oferece oportunidade para que os mesmos se posicionem em relação a ele. Essa prática pode ser evidenciada no excerto 11, logo abaixo:

Excerto nº 11

Depois dos alunos associarem os vocábulos ao presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, a docente indaga aos alunos “*What do you think about him?*”. Os alunos conversam entre si compartilhando informações e conhecimento acerca do presidente dos Estados Unidos. Vale ressaltar que durante a atividade os discentes utilizam a língua inglesa enquanto conversam uns com os outros. Nesse momento, a professora circula na sala monitorando os alunos e se certificando que estejam fazendo a atividade proposta.

(Trecho da Aula 01 – 06/02/2020).

A escolha da imagem de uma personalidade tão polêmica no mundo atual proporciona visões e opiniões diferentes. Isso demonstra que a abordagem de ensinar da professora Bete se alinha com suas visões e concepções previamente discutidas. Afinal de contas, é durante atividades dessa natureza que os aprendizes têm oportunidade de se colocar e opinar de forma crítica e consciente utilizando a língua-alvo.

Nesse sentido, observa-se que a docente oferece ao aluno oportunidades para que ele se expresse destemidamente na língua estrangeira. Ademais, durante sua atuação, os alunos conversam entre si compartilhando informações. Mais uma vez, observa-se que a prática da professora Bete está alinhada com os principais objetivos e propósitos destacados nas diretrizes do Comando da Aeronáutica (BRASIL, 2017).

A interação entre os alunos é justamente uma das técnicas que proporcionam o desenvolvimento da habilidade da fala. Felizmente, essa prática se faz recorrente durante diferentes momentos das aulas da professora Bete. Mesmo sendo o foco da aula analisada a leitura, diversas são as oportunidades nas quais os discentes praticam a habilidade da fala livremente.

Na sequência, a docente continua fazendo algumas atividades pertinentes ao texto, conforme, a seguir:

Excerto nº 12

Já o segundo exercício trata de uma atividade onde os alunos devem marcar verdadeiro ou falso de acordo com as informações do texto. Depois de alguns minutos, a docente pergunta “*So, what’s the relation between the people in the pictures you’ve seen earlier?*” Imediatamente, os discentes respondem “*They are linked to each other through Trump*”. Em seguida, a professora dá mais alguns minutos para que eles possam checar as sentenças verdadeiras ou falsas e os encoraja a retornar ao texto, caso necessário. Após fazerem a atividade individualmente, são orientados a confirmar suas respostas com os colegas ao lado. Durante a confirmação, ela circula na sala monitorando a atividade. Em seguida, solicita que alunos diferentes leiam as sentenças e pede para que cada uma das respostas, se verdadeira ou falsa, seja justificada. Todas as respostas, dadas pelos discentes, estão corretas e são justificadas com informações do texto. É importante ressaltar que durante a correção do exercício em questão, além de fazer uso do corpo do texto, a docente também remete ao título e às figuras.

(Trecho da Aula 01 – 06/02/2020).

No trecho acima, observa-se que a professora também faz uso de uma estratégia bastante utilizada na leitura de textos de línguas estrangeiras. Atividades de verdadeiro ou falso, quando bem elaboradas, podem auxiliar na compreensão do conteúdo do texto e estimular a interpretação através da justificativa das escolhas feitas pelo leitor (OLIVEIRA, 1994).

Durante essa atividade, a docente busca envolver os alunos solicitando que eles confirmem suas respostas com os colegas ao lado. Essa atividade faz com que os alunos fiquem bastante envolvidos e trabalhem o conteúdo do texto de forma dinâmica e interativa. Na sequência, a professora Bete solicita que alunos diferentes leiam as sentenças e pede para que cada uma das respostas, se verdadeira ou falsa, seja justificada.

É importante destacar que a docente atua de forma inteligente e perspicaz na correção do exercício. Além de envolver os alunos de forma interativa, ela pede para que vários alunos leiam as frases e justifiquem suas respostas com informações específicas do texto. Isso demonstra a capacidade dela de envolver os alunos no aprendizado do idioma, fazendo com que eles também sejam responsáveis pelo seu conhecimento.

Há outras ocasiões durante a prática da professora Bete que também evidenciam seu entendimento e capacidade de lidar com a leitura de forma consciente e responsável. Durante a correção do exercício de verdadeiro ou falso, ela também remete ao título e às figuras. A utilização das pistas tipográficas de um texto como as ilustrações, títulos, subtítulos, gráficos e gravuras são importantes para o entendimento do mesmo e podem contribuir sobremaneira no aprimoramento da leitura em língua estrangeira (KERN, 2000).

Como evidenciado, a professora Bete constrói seu ensino pautado em situações que oferecem oportunidades para que o aluno possa se posicionar e se manifestar perante diversas questões controversas e polêmicas. Ela dá voz aos alunos e os incentiva a enxergar valiosos princípios e valores que nem sempre são vistos devido à falta de maturidade e desenvolvimento intelectual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se, na Introdução da presente investigação, a importância do domínio da língua inglesa no cenário mundial. Felizmente, a Força Aérea, ciente da real necessidade de seus futuros líderes, teve como iniciativa a elaboração de documentos que norteiam e alinham o ensino de suas escolas de formação como, por exemplo, a DCENS 15-B que versa acerca do Alinhamento Gerencial e Metodológico do Ensino de Língua Inglesa na EPCAR e AFA. Essa proposta, conforme evidenciado no decorrer deste trabalho, tem reflexos diretos na prática docente.

Nesse sentido, guiado pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o presente estudo objetivou investigar de que modo duas professoras da AFA conduzem sua prática de ensino de leitura, levando em consideração suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura.

Constata-se, por meio do questionário informativo e da observação das aulas, que as duas professoras colaboradoras têm concepções e pressupostos teóricos próprios. Ademais,

ambas atuam de modo particular, revelando em sua prática seus entendimentos acerca da atividade de leitura como um todo.

Evidencia-se que a prática da professora Ana está, em geral, em harmonia com suas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre modelos de leitura.

Ocasionalmente, abordagens mais tradicionalistas para o ensino de línguas estrangeiras estão presentes em sua prática em certas situações como, por exemplo, quando ela faz uso da tradução na apresentação de novos vocábulos que antecedem a atividade de leitura.

No entanto, mais frequentes são os momentos em que ela revela, em sua prática, concepções pautadas em princípios característicos de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras. Ela procura, na medida do possível, proporcionar atividades diferenciadas tendo em vista o perfil e a necessidade dos seus alunos.

Em várias situações, a docente trabalha a apresentação de novos vocábulos de maneira diferente. Foi possível constatar que há alunos que assimilam melhor os novos vocábulos por meio de atividades mais tradicionalistas como a tradução, a leitura controlada ou meras repetições fonéticas. Porém, em sua prática, há vários momentos de apresentação de novos vocábulos por meio do uso das estratégias de leitura como a inferência e o próprio contexto.

Da mesma forma que a professora Ana, o desempenho da professora Bete também está de acordo com suas concepções teórico-metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e seus possíveis entendimentos sobre modelos de leitura.

Princípios de abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras norteiam mais frequentemente sua prática. Inúmeras são as ocasiões em que há oportunidades para que o aprendiz possa se posicionar e se manifestar diante da leitura de textos que abordam questões controversas e polêmicas.

A docente evidencia, em sua prática, ter conhecimento das diretrizes estabelecidas pela Diretoria de Ensino da Aeronáutica (BRASIL, 2017). Além de conduzir sua prática pautada na abordagem comunicativa, ela também utiliza recursos metacognitivos, explorando as estratégias de leitura, ferramentas implícitas nessa abordagem. Durante as atividades de leitura realizadas em sala de aula, ela trabalha a capacidade crítica dos alunos, instigando-os a justificar suas respostas e até mesmo se posicionando quando necessário. Além disso, ela também procura desenvolver as estratégias de leitura durante suas aulas, trabalhando aspectos do texto como as pistas tipográficas, o *layout* do texto, *skimming* e *scanning*. Em suma, sua prática está de acordo com os pressupostos estabelecidos pela DCENS 15-B.

Entende-se que a interpretação e a compreensão de textos envolvem processos muito mais refinados e trabalhosos que a mera tradução. A tradução não pode substituir o desenvolvimento da capacidade do aluno de atribuir sentido e significado ao texto por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A interpretação requer o desenvolvimento da estrutura cognitiva e social. Por meio dela que um leitor em potencial se vê na condição de participante de uma sociedade altamente competitiva e exigente. Sem a capacidade de compreensão e interpretação, um indivíduo leitor não se torna capaz de, por exemplo, tornar-se um ser pensante e intelectual, interagindo com o texto e deixando sua posição passiva de mero receptor da mensagem, passando a construtor de novos saberes.

A interpretação requer muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos, mais que a simples compreensão ou reconhecimento do conteúdo de um texto. A construção de sentidos e significados de um texto depende do repertório experiencial, acadêmico e mundano do leitor. É justamente esse o foco da atividade da leitura pautada na abordagem comunicativa.

Apesar de todas essas adversidades e dificuldades, a prática das professoras colaboradoras atende aos princípios básicos das diretrizes do Comando da Aeronáutica, ao procurar promover a participação ativa dos alunos e oferecer oportunidades para que eles se posicionem perante questões importantes que contribuem para o desenvolvimento do futuro oficial da Força Aérea Brasileira.

Baseados nas análises desenvolvidas neste trabalho, constata-se que as novas diretrizes estão acarretando efeitos positivos na conduta dos docentes em sala de aula, uma vez que direcionam a prática dos professores e o emprego de uma abordagem comunicativa, que preza pela utilização de modelos de leitura baseados na interação, na construção de sentido, na significação e na comunicação do mundo real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O Discurso Pedagógico da Lingüística Aplicada. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161 – 89.

BRAGA, Denise Bertoli. **Critical Reading: a Sócio-Cognitive Approach to Selective Focus in Reading**, 1990. Tese de Doutorado, University of London, London, 1990.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino da Aeronáutica. **DCENS 15-B: Alinhamento Gerencial e Metodológico do Ensino de Língua Inglesa na EPCAR E AFA**. Brasília, 2017.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, nº 17, p. 133-44, jan./jun. 1991.

CELANI, Maria Antonieta A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada).

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FIGUEIREDO, Célia A. **Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino de leitura? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira**, 2000. 255 f. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. 2000.

GIBSON, E. J. Trends in Perceptual Development: Implications for the Reading Process. In: Singer, H.; Ruddell, R. (orgs.) **Theoretical models and the process of reading**. 2a ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. 758 p.

GOODMAN, Kenneth. S. Behind the eye: what happens in reading. In: Singer, H.; Ruddell, R. (orgs.) **Theoretical models and the process of reading**. 2ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. 758 p.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.

KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 82 p.

KOHLBERG, L. Moral Stages and Moralization: The Cognitive-developmental Approach. In: LICKONG, T. (Ed.). **Moral Development and Behavior**. New York, Holt, Rinheart & Winston, 1976.

LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

_____. “Metodologia do ensino de línguas”. In: BOHN H. L.; VANDRESEN P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. Trad. Anton P. Carr. São Paulo: Ática, 1978.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MONTEIRO, D.C. Teoria e prática na formação inicial de professores. **Cadernos da pedagogia** (UFSCar. Online), v. 2, p. 140-148, 2008.

MUNHOZ, R. **Inglês instrumental: estratégias de leitura – módulo I**. São Paulo: Texto Novo, 2000.

OLIVEIRA, S. R. F. **Estratégias de leitura para Inglês Instrumental**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

PAIVA, V.L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WIDDOWSON, Henry. G. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford: Oxford University Press, 1983. 122 p.

CONCEPTIONS AND PRACTICES IN THE TEACHING OF ENGLISH READING AT THE AIR FORCE ACADEMY

ABSTRACT

This work aims at analyzing the manner in which English classes are taught by two professors at the Air Force Academy (AFA), especially during reading activities. In order to collect the necessary data, a qualitative research of ethnographic nature was done. The research also investigates if the way reading is taught in real classes at AFA is based on the communicative approach proposed by DCENS 15B/2017. By doing so, we hope to raise important aspects in the methodology of teaching English reading in the classroom so as to contribute to the development of future Air Force Officers.

Keywords: English language. Reading. Teaching approaches.