



A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NAS AULAS DE LEITURA DE LI: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MONITORIA DE UM PIBIDIANO

Joanderson Felipe Silva Barbosa; Orientadora: Telma Sueli Farias Ferreira

Universidade Estadual da Paraíba – joandersonfsbarbosa@gmail.com

RESUMO: Tendo em vista a pertinência do processo de ensino de línguas através da contextualização dos conteúdos ministrados em sala de aula, esse trabalho tem como objetivo constatar, através da análise comparativa entre duas aulas de LI, a importância que é envolver os alunos em explicações contextualizadas durante as aulas de leitura, considerando também o conhecimento prévio deles. As aulas em questão foram supervisionadas por um pibidiano durante o período de monitoria do subprojeto PIBID/UEPB Letras-Inglês em uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Campina Grande-PB. Entre as bases teóricas que serviram de alicerce para este trabalho encontram-se as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002), que orienta o ensino de língua estrangeira através da contextualização, Fernandes e Paula (2008) com as estratégias de leitura, Kleiman (2010), que trata a respeito do conhecimento prévio do aluno, e Alves (2011) a qual apresenta perspectivas de leitura. Como resultado, conseguimos constatar a relevância que têm as aulas de leitura de maneira contextualizada, tanto no sentido de desenvolvimento social do aluno, que assume posicionamentos reflexivos e críticos diante das situações expostas em sala, como por tornar-se um fator motivador para que os educandos participem ativamente das aulas.

Palavras-chave: Ensino, Leitura contextualizada, Língua Inglesa.

1. INTRODUÇÃO

Estabelecer relação entre o que é apresentado em sala com o que é vivenciado fora de sala é primordial para tornar a aprendizagem coerente, já que negligenciar tal prática torna o ensino despropositado, pois os educandos não conseguem vislumbrar a real necessidade de estar aprendendo algo que não põem em uso no dia a dia - eis então um dos motivos para que a contextualização do ensino, independente do componente curricular, seja posta em prática.

Rodrigues e Amaral (1996 *apud* KATO E KAWASAKI, 2011, p. 37) aprofundam ainda mais a noção de contextualização quando explicam que é necessário: “trazer a própria



realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino”.

Foi a devido à indispensabilidade de se relacionar o que está sendo ensinado em sala com a realidade vivenciada pelos alunos fora dela, já que a prática do ensino estava voltada à fragmentação e isolamento dos conteúdos apresentados em aula, que antes mesmo da proposta de contextualização do ensino ser lançada nos documentos oficiais da educação no país ela já estava sendo discutida entre teóricos.

A necessidade da contextualização do ensino surgiu em um momento da educação formal no qual os conteúdos escolares eram apresentados de forma fragmentada e isolada, apartados de seus contextos de produção científica, educacional e social (KATO E KAWASAKI, 2011, p. 36).

Atualmente já se tem oficializada tal prática como sendo um dos princípios organizadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pois é dita, juntamente com a interdisciplinaridade, como eixo organizador da doutrina curricular e “abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender” (BRASIL, 1998, 50).

Tendo, então, como diretriz de base para o ensino, o exercício da prática contextualizadora em sala de aula, objetivou-se nesse trabalho analisar dois momentos de monitoria do subprojeto Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aplicado pelos graduandos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em uma turma do Ensino Médio da rede pública de ensino. Esta investigação teve foco as aulas de leitura e compreensão de LI, levando em consideração as estratégias de leitura utilizadas pelo professor e o conhecimento prévio dos alunos nesse processo, visando também, apontar os benefícios de se utilizar recursos textuais que condigam com a realidade dos leitores.

É sabido que existem fatores que podem contribuir ou atrapalhar as aulas de leitura. A



falta de conhecimento prévio dos alunos a respeito de alguma temática específica pode tornar-se um desses fatores, sendo um empecilho para o bom desenvolvimento da aula e para o processo de contextualização por parte do professor. Kleiman (2010, p.13) explica que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

Conforme a ideia da autora fica claro que a temática que for ser trabalhada em uma aula de leitura for de pouco ou nenhum conhecimento do aluno, a contextualização dela será frustrada, assim como a aula em si. Por isso, é adequado que se conheça minimamente o contexto em que educando está inserido, para que haja ideias a respeito do que se abordar em sala ou não.

Fernandes e Paula (2008 p. 83) explicam que o ator de ler é caracterizado pela capacidade de atribuir significado ao texto, indo além da identificação de palavras, percebendo como ele se organiza, o que comunica e entendendo que a leitura não é uma habilidade passiva, ainda mais se tratando da leitura em língua estrangeira que além do leitor ter que *“buscar construir significado a partir desse próprio texto, ainda terá que lidar com as limitações que a própria língua lhe impõe, no tocante a seu conhecimento de estruturas gramaticais, de vocabulário e de temas que abordam questões culturais que ele desconhece”*, isto é, os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo citados por Kleiman (*op. cit.* p. 13).

Entendendo a necessidade de considerar o conhecimento prévio do aluno para que esse possa, com a ajuda do professor, que é o mediador da atividade de leitura, construir sentidos a respeito do material textual que lhe é apresentado, seguindo a orientação tanto do professor



quanto do próprio autor do texto, que deixa “sinalizações textuais”, espera-se que o aluno-leitor concorde ou não, questione, proponha, complemente, adapte, etc. Como apontam Koch e Elias (2006, p. 12 *apud* ALVES, 2010, p. 79), dentro da perspectiva interacionista.

Diante do exposto, foram analisadas as duas aulas de leitura e compreensão indicadas como dados de análise, pontuando as questões de interação e consideração do conhecimento prévio dos alunos com base no que os autores mencionados pontuam.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa, classificado com um estudo de caso, foi realizada em uma escola pública do estado da Paraíba em uma turma do 2º ano médio. Durante o processo de monitoramento de aulas, que é uma das atividades propostas pelo PIBID, notou-se que em dois momentos de observação, ou seja, em dois dias diferentes de aula, nas quais ambas foram ministradas tendo como base recursos textuais para leitura e compreensão (dois textos com questões a respeito do conteúdo que ambos apresentavam) houve uma diferenciação comportamental dos alunos como forma de reação ao que os textos abordavam. No primeiro dia, o texto utilizado não despertou o interesse dos alunos e também não foi explorado o conhecimento prévio dos mesmos, enquanto que no segundo dia, o texto trabalhado provocou uma reação contrária, pois eles participaram ativamente.

Partindo desses dois momentos observados, foram analisados os referidos dias de aula nos seguintes aspectos: modo do professor abordar e interagir com os alunos a respeito do material textual (contextualização do conteúdo), as questões a respeito dos textos, e a forma de considerar o contexto e o conhecimento prévio dos alunos.

Além da atividade de monitoria, na qual o bolsista vai até a escola em que o professor-supervisor ensina para observá-lo em prática, é também requerido dos graduandos participantes do subprojeto do PIBID de Letras-Inglês da UEPB que relatem e reflitam a



respeito do que foi observado durante cada momento de monitoria em um *blog* criado para tal fim e para ampliar a compreensão acerca dos momentos que foram objeto de análise deste trabalho, utilizamos alguns trechos dos relatos reflexivos de um dos bolsitas, que é autor deste relato e observou os dois dias de aula e tratamos separadamente as referidas aulas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visando tornar mais clara e eficiente a análise deste trabalho, dividimos em tópicos os dois dias de aula que foram examinados. Em cada tópico apresentado há breves descrições a respeito dos momentos em sala assim como também subdivisões que organizam os pontos analisados de cada aula para melhor compreensão.

3.1. CONTEXTUALIZANDO O PRIMEIRO DIA DE AULA

A análise do primeiro dia de aula, o qual foi classificado neste trabalho como não contextualizado, devido o não-envolvimento por parte dos alunos que não se sentiram motivados a participar e também demonstraram pouco interesse a respeito do assunto que foi focado em sala, destacamos primeiramente a forma de organização das carteiras dentro da sala de aula.

A disposição das carteiras eram no modelo tradicional, ou seja, filas indianas, com apenas uma diferenciação: a sala possuía pouco espaço e por isso existiam apenas duas longas filas horizontais e de frente a elas o professor se posicionava. De acordo com Harmer (2007, p. 41) ter a sala de aula organizada com cadeiras em forma de fila indiana implica que o professor trilhará com todos os estudantes ao mesmo tempo, pois eles estarão focados em uma mesma atividade e receberão, portanto, as mesmas instruções por parte do professor.

Durante essas duas aulas seguidas, isto é 1 hora e 30 minutos, o processo de ensino-aprendizagem girou em torno de um material extra que o professor elaborou, ou seja, que não fazia parte do livro didático adotado pela a escola. O material tratava-se de uma folha com um texto e algumas questões de compreensão.

O texto utilizado foi uma pequena entrevista realizada com 5 crianças com idades entre 11 e 13 anos a respeito do que eles mais gostavam e o que menos gostavam no Brasil. Tendo como compreensão de leitura 14 questionamentos a respeito do pequeno texto.

3.1.1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA ABORDADAS PELO PROFESSOR

Após um exercício de *warm up*, o professor solicitou aos alunos que eles fizessem a leitura do texto de forma silenciosa e que atentassem para as palavras cognatas, marcando-as, para que posteriormente a discussão a respeito da entrevista fosse realizada.

Levando em consideração o lado do professor, no momento da leitura silenciosa é possível para ele refletir sobre o andamento da aula e que rumo tomar após a leitura, caso seja preciso, ou apenas descansar um pouco a voz. Já olhando para o aluno, percebemos que ele pode exercitar sua prática de interpretação sem a mediação do professor e enxergar suas dificuldades e facilidades na hora da leitura.

Fernandes e Paula (2008, p. 90-91), entretanto, comentam a respeito da leitura em voz alta ou silenciosamente contrapondo a utilidade de cada uma dessas estratégias. As autoras explicam que como a leitura deve ter como objetivo primordial a atribuição de significados ao texto não é viável pedir para que os alunos leiam em voz alta, pois nesse processo o foco paira na entonação e pronúncia do educando, deixando a compreensão do que está sendo lido em segundo plano. Embora não seja errado pedir aos estudantes que façam leituras em voz alta, tal estratégia deve ser utilizada quando o foco for o desenvolvimento da pronúncia e não o entendimento a respeito do que se está lendo. Segundo as autoras, ler requer a capacidade de: (i) fazer inferências, deduções e paráfrases; (ii) distinguir o que está implícito do que está explícito; (iii) identificar o ponto central do texto e as ideias que o suportam e (vi) perceber como um texto foi estruturado. E concluem afirmando que “o principal papel do professor em uma aula de leitura não é de corrigir a pronúncia de seus alunos, mas servir de mediador de



vários processos cognitivos inerentes ao ato de ler”.

Já em relação às palavras cognatas, Fernandes e Paula (2008 p. 99-100) informam que é importante que os professores incentivem seus alunos a procurarem pelos cognatos em todos os textos em língua estrangeira, pois ao identificarem tais palavras os alunos poderão fazer inferências a respeito do conteúdo textual.

De fato, após a procura dos cognatos os alunos tiveram facilidade em fazer deduções a respeito do que se tratava o assunto abordado no texto e isso fez com que o tempo e esforço do professor, que teria de explicar mais detalhadamente o conteúdo caso não tivesse pedido que os alunos fizesse a verificação das palavras que se parecem com as da língua materna, fosse poupado, comprovando, portanto, a importância dessa estratégia de pré-leitura.

Após o término da leitura silenciosa, com base também nas palavras cognatas marcadas pelos alunos, o professor indagou-os a respeito do que eles haviam compreendido e pediu que comentassem a respeito do que se tratava o texto e de que forma cada um dos entrevistados se posicionava em relação ao que mais gostavam e o que menos gostavam no Brasil.

Enquanto os educandos expunham o ponto de vista de cada entrevistado, o professor ia ajudando-os na compreensão, cumprindo com o papel de mediador apontado por Fernandes em Paula (2008, p.100). Ao concluírem a releitura do texto, junto ao professor tentou-se responder as questões de compreensão.

3.1.2. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Apesar de durante todo o andamento da aula os alunos não terem demonstrado muito interesse e foco, no momento de responder as questões sobre o texto notou-se que a falta de interesse intensificou-se a tal ponto que apenas uma aluna estava de fato interagindo com o professor e os demais passaram a dar atenção a outras coisas como comenta o bolsita-

observador:

Excerto 1:

BO: [...] Foi notável como os alunos ainda não estão interessados em aprender Inglês. Eles nem sequer fizeram qualquer esforço para, pelo menos, prestar atenção ao que o professor estava dizendo[...] Durante toda a aula eu percebi o quão difícil pode ser cativar a atenção deles. Eles estavam sempre inquietos. Alguns deles estavam falando com colegas, outros lendo algum livro ou fazendo trança no cabelo dos colegas. Provavelmente, só havia uma menina que estava dando alguma atenção ao professor.¹

Subentende-se nesse primeiro momento de análise que, apesar do “foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos”, como é pontuado nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante OEPCN) (BRASIL, 2002, p. 93), a falta de interesse pelo assunto ministrado pelo professor e, conseqüentemente, a não-participação dos alunos no processo de leitura e compreensão textual tornaram tal foco comunicativo dentro do processo de ensino-aprendizagem um objetivo difícil de ser alcançado com êxito, prejudicando a ambas as partes: professor e aluno.

3.2. CONTEXTUALIZANDO O SEGUNDO DIA DE AULA

Em relação ao desenvolvimento do segundo dia de aula há poucas diferenças consideráveis a serem pontuadas no sentido que, o professor utilizou as mesmas estratégias de leitura, com exceção das estratégias de *skimming* e *scanning*, e também um texto para discutir questões acerca da compreensão textual dos alunos, assim como no primeiro dia de aula. Entretanto, houve detalhes a mais que tornaram a aula diferente e devido a tais motivos a consideramos neste trabalho como uma aula contextualizada.

A temática trabalhada durante o segundo dia de aula foi internet e é de conhecimento geral que o acesso a ela tornou-se generalizado e também é de conhecimento da grande maioria da população. Os jovens, principalmente, têm grande proximidade com esse meio de

¹ Was notable how students still not interested in learning English. They didn't even make any effort to at least pay attention to what the teacher was saying [...] During the whole class I realized how difficult can be catch their attention. They were always restless. Some of them were talking to colleagues, others reading some book or doing braid on colleagues' hair. Probably there was only one girl who was giving some attention to the teacher.



conexão mútua e global e com os seus derivados: jogos, redes sociais, etc. Devido a essa proximidade, desde o primeiro contato dos estudantes com o conteúdo pretendido, já foi notável o despertar do interesse deles.

Foi perceptível como os alunos ficaram mais agitados. Estava clara a vontade de muitos deles em querer participar de alguma forma, seja contando alguma história própria ou demonstrando o que sabiam a respeito. O que pode se concluir em relação a isso é que, de fato, o conhecimento prévio durante o processo de ensino-aprendizagem é de preciosa valia para que o conhecimento seja disseminado e aprimorado com mais facilidade.

Antes de partir propriamente para leitura do texto proposto para aquela aula, o professor apresentou uma *comic strip* que revelou realmente quão conectados ao assunto eles estavam, pois quando indagados a respeito de aspectos interpretativos em relação a mensagem da tirinha souberam expressar com propriedade detalhes que um dos observadores sequer imaginava, como ele mesmo comentou em particular com outro bolsista.

3.2.1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA ABORDADAS PELO PROFESSOR

Partindo para o texto alvo da aula que tratava o assunto das redes sociais como algo bom ou ruim, o professor solicitou mais uma vez que fizessem o processo de busca por cognatos, assim como fizera na primeira aula para facilitar a compreensão do texto.

Graças ao grande contato dos estudantes com objeto de estudo daquela aula, foi admirável a velocidade com que eles conseguiram apreender quase todo o conteúdo do texto, sabendo discutir sem dificuldade a respeito da temática trazendo exemplos reais para contribuir com a construção de sentidos; o que reforçou uma das explicações descritas nas orientações curriculares a respeito das competências de leitura: “uma das competências de leitura de textos forjados em qualquer linguagem, inclusive em língua estrangeira, deve ser a de captar sentidos não explicitados diretamente pelo texto – o qual se desvela e revela pelo

que traz e pelo que não traz escrito” (BRASIL, 2002, p. 95).

Diferentemente do primeiro dia de aula, o professor recorreu a outras duas estratégias de leitura, o *skimming* e o *scanning* que segundo Fernandes em Paula (2008, p.103) seriam a busca geral por informações gerais a respeito do texto com uma rápida leitura e a leitura com intuito de encontrar informações específicas, respectivamente. A solicitação do professor foi deveras sensata, já que para exercitar a compreensão do textual dos alunos havia questões que necessitavam de informações tanto gerais quanto específicas acerca do texto.

Em relação à abordagem de leitura utilizada pelo professor, apesar de ter sido intensiva, não houve repetições de leitura, pois os alunos conseguiram absorver a mensagem do texto com facilidade. Aebersold e Field (1998 *apud* FERNANDES E PAULA, 2008, p. 92) pontuam 3 crenças a respeito da abordagem intensiva de leitura que condizem com que aconteceu em sala de aula, são elas: (i) é necessário que cada texto em uma língua estrangeira seja completamente compreendido para que os alunos melhorem, sua compreensão de textos; (ii) os professores é que estão capacitados para escolherem quais textos são apropriados para melhorar a capacidade de leitura dos alunos; (iii) e, finalmente, a qualidade da compreensão do texto é mais importante do que a quantidade de leitura feita.

Essas 3 pontuações de Aebersold e Filed (*op. cit*) concordam com as atitudes tomadas pelo professor em relação à escolha do texto, pois ele considerou o conhecimento prévio de seus alunos a respeito do assunto que seria abordado em sua aula; à escolha do tamanho do texto sobre a temática da aula, pois fora um texto pequeno, porém serviu ao propósito da aula, pois levantou a discussão pretendida – a qual só foi possível graças à compreensão alcançada pelos alunos junto à mediação do regente.

3.2.2. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Para pontuar o envolvimento dos alunos com a aula, mais uma vez utilizaremos dos



comentários do bolsista-observador, pois torna mais verídico e palpável a comparação e análise desse subtópico.

A respeito do conteúdo trabalhado em sala, o bolsista-observador comentou que

Excerto 1:

BO: Graças a esse conteúdo, foi visível que cativar a atenção dos estudantes, na maioria das vezes, eu acredito, que será uma questão de trazer alguma coisa legal para eles. Mesmo eles não sabendo o vocabulário específico, eles tentaram participar, por causa do conteúdo da aula ter sido sobre algo que eles realmente têm contato. Algo mais tangível.²

A fala do bolsista não só confirma o sucesso desta aula em relação à contextualização do processo de pré-leitura, mas também as ideias dos teóricos a respeito do conhecimento prévio, que deve ser considerado para que a aula seja mais produtiva, e também as crenças acerca da leitura intensiva pontuadas por Aebersold e Field (1998 *apud* FERNADES E PAULA, 2008, p. 103), que apontam a 3 pontos importantes que estão relacionados a considerar o aluno enquanto leitor. O observador também pontuou a respeito do material utilizado pelo regente

O observador também pontuou a respeito do material utilizado pelo regente:

Excerto 2:

BO: Outro ponto positivo sobre o material foi trazer uma tirinha completamente relacionada com a realidade deles, porque ela foi sobre a oposição daqueles que têm redes sociais e estão sempre conectados e aquele que não têm nenhuma rede social ou não gastam muito tempo usando-as, e para deixar as coisas mais interessantes, tinha um menino que não tinha nenhuma rede social [...]³

Essa observação do bolsista demonstra e confirma o que já havia sido mencionado a respeito da participação dos alunos que trouxeram suas próprias experiências para sala de aula

² Thanks this content, was visible that catch student's attention, most of the time, I believe, will be a matter of tanking something nice to them. Even they don't know the specific vocabulary, they tried to participate, because the class' content was about something that they really have contact. Something more tangible.

³ Another good point about the material was bring a comic strip completely related to their reality, because it was about the opposition of those who have social networks and are always connected and those others who haven't any social network or just don't spend much time using it, and to make things more interesting, there's was a boy who haven't any social network



e compartilharam com seus colegas e discutiram a respeito da construção de sentidos que o momento de aula estava promovendo.

Concluimos da segunda aula que tanto a consideração pelo conhecimento prévio foi essencial para a contextualização do conteúdo e a utilização das técnicas de *skimming* e *scanning*, foram necessárias para poupar tempo de aula e exercer a compreensão textual dos alunos a respeito do material proposto pelo professor e como aponta as orientações curriculares: “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura” (BRASIL, 2002, p. 97).

4. CONSIDERAÇÕES FINIAS

O objetivo desse trabalho, que era o de demonstrar as diferenças entra uma aula de leitura contextualizada e outra não, cumpriu-se ao deixar evidente que mesmo quando as aulas parecem idênticas do ponto de vista metodológico, a consideração pelo conhecimento prévio do aluno no momento de fazê-lo adentrar no conteúdo pretendido faz toda a diferença.

Diante do exposto é perceptível que apesar das duas aulas terem seguido passos muito semelhantes, para não dizer idênticos, o processo de contextualização foi diferente nos dois dias estudados em apenas um aspecto: o conteúdo. Ter trazido conteúdo condizente à realidade dos alunos tornou o processo de ensino-aprendizagem mais fácil para ambas as partes, estudante e professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, R. C. M. (org.) Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, p. 71-113. (vol. 09).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares



nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FERNANDES, A. C; PAULA, A. B. Compreensão e Produção de Textos em Língua Materna e Língua Estrangeira. Curitiba : Ibepex, 2008.

HARMER, J. How to teach English. England: Pearson Education Limited, 2007.

KATO, D. S; KAWASAKI, C. S. as concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas. SP : Pontes, 2010.