



A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Fernanda Maria Almeida Floriano

Escola Técnica Redentorista – ETER (fer_uk2000@yahoo.co.uk)

RESUMO: Este artigo, fruto de uma pesquisa de cunho teórico, tem como objetivo discutir sobre a importância do trabalho com estratégias metacognitivas de leitura na formação inicial de professores de língua inglesa. Para que esse objetivo fosse alcançado, estabelecemos como objetivos específicos, fazer uma análise sobre a importância do desenvolvimento da leitura no ensino de língua inglesa nas escolas de ensino básico, partindo da concepção de teóricos como Moita Lopes (1996), bem como decorremos sobre o que são estratégias de leitura e sua divisão em cognitivas e metacognitivas, dando ênfase a essa última, respaldados por Kleiman (2006), Kato (2007) e Silveira (2005). Para tal, partimos do pressuposto que uma vez imersos no uso dessas estratégias, a tendência é que eles, quando professores, as utilizem com os seus alunos, quebrando assim a ideia de um trabalho de leitura decodificadora, passando a uma leitura na que atende à proposta do PCNLEM (BRASIL, 1998). Uma leitura que tenha como justificativa social o engajamento discursivo do aprendiz.

Palavras-Chave: PCNLEM. Leitura. Estratégias Metacognitivas. Formação Inicial de Professores de LI.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos no ensino de língua inglesa (doravante LI) no ensino público básico, nos deparamos com muitos desafios, entre eles, o de lecionar inglês de uma forma além do conteúdo, mostrando ao aprendiz que a LI tem uma importância social. Logo, para que esse aprendiz sinta que essa LI não é tão estranha quanto parece, ele precisa estar engajado discursivamente durante o processo de aprendizagem. O PCNLEM (BRASIL, 1998), argumenta que uma das justificativas sociais (imediatas) mais plausíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) nas escolas, tem a ver com o uso do inglês como um instrumento de leitura, uma vez que essa habilidade atenderia às necessidades educacionais e o aprendiz poderia sim, utilizá-la em seu próprio meio. Porém essa habilidade não pode ser trabalhada dentro de uma perspectiva de leitura autoritária e decodificadora, ele precisa partir de uma perspectiva sóciointeracionista da linguagem e da aprendizagem, para



que através dessa habilidade os alunos participem da construção social do significado.

Ao vermos a leitura enquanto processo, faz-se necessário que esses alunos da escola regular façam uso de estratégias facilitadoras como as cognitivas e as metacognitivas. Supondo que ao chegar à escola os aprendizes tragam intrinsecamente algumas estratégias cognitivas, o professor deve então ter como parte dos objetivos de aprendizagem trabalhar de forma sistemática as estratégias metacognitivas de leitura, como forma de facilitar o processo de leitura desses aprendizes, além de deixá-los mais autônomos em relação a essa habilidade específica.

Para que esse professor de língua inglesa se sinta confortável e até mesmo confiante no ensino das estratégias metacognitivas, ele mesmo precisa dominar as mesmas. Ou seja, ter consciência do uso dessas estratégias e saber utilizá-las para que assim demonstre conhecimento aos seus alunos e quem sabe motivá-los no uso das mesmas.

Porém, partindo da visão de uma professora formadora, o que temos encontrado nos cursos de letras, habilitação em língua inglesa, são professores em formação inicial que muitas vezes não tem conhecimento dessas estratégias de leitura, não conseguindo, como afirma Bortoni Ricardo et al (2010, p.16), “atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura da [...] língua [...], mas sim [...] porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações”. Sendo assim, esse artigo, fruto de uma pesquisa de cunho teórico, tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a importância de trabalharmos com os nossos licenciandos do curso de letras – língua inglesa – as estratégias metacognitivas de leitura, como forma de deixá-los mais autônomos e capacitados no ensino dessa habilidade tão discutida no PCNLEM (BRASIL, 1998). Para que esse objetivo seja alcançado, estabelecemos como objetivos específicos, fazer uma análise sobre a importância do desenvolvimento da leitura no ensino de língua inglesa nas escolas de ensino básico, partindo da concepção de teóricos como Moita Lopes (1996), bem como decorremos sobre o que são estratégias de leitura e sua divisão em cognitivas e



metacognitivas, dando ênfase a essa última, respaldados por Kleiman (2006), Kato (2007) e Silveira (2005).

1. O ensino de LI em escolas públicas

Embora não se questione a aprendizagem de um bom número de disciplinas na matriz curricular das escolas públicas, algumas disciplinas como as línguas estrangeiras (doravante LE) não são bem vistas e não raramente são apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz (MOITA LOPES, 1996).

A não muito tempo, o ensino de LE, mais especificamente o de língua inglesa (doravante LI), não fazia parte do currículo do ensino fundamental maior, sendo somente obrigatório no ensino médio (cf. LDB 5.692/71). Foi em 1996, com a nova LDB (9394/96), que o ensino da LI passou a ser uma exigência e um direito de todos os alunos do ensino fundamental maior e médio. Logo, seria responsabilidade dos professores torná-la possível de ser aprendida no contexto da escola, porém, o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas públicas brasileiras, como carga horária super-reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e ausência do livro didático, inviabilizavam o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998).

Moita Lopes (1996) argumenta que uma das dificuldades enfrentadas no ensino de uma LE, é justamente a de justificar socialmente a sua presença na grade curricular, pois ao contrário do que é divulgado nos meios de comunicação sobre a importância de se aprender inglês na atualidade, só uma grande minoria da população terá a oportunidade de usar a LI como meio de comunicação oral.

Com essa LDB de 1996, vários documentos relativos ao ensino – incluindo o ensino de línguas estrangeiras – foram produzidos e publicados pelo Ministério da Educação (MEC), a saber, os Parâmetros Curriculares para Ensino Fundamental – PCN – (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares para Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 2000) e os Parâmetros



Curriculares voltado para a Educação de Jovens e Adultos – PCNEJA – (BRASIL, 2002). E por último, em 2006, fora publicado as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com um capítulo específico para o ensino de línguas estrangeiras, semelhante aos outros três.

Ao analisarmos o PCNLEM (BRASIL, op.cit), o mesmo afirma que é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Ou seja, o ensino-aprendizagem de uma LE é de extrema importância para todos os alunos uma vez que o ajudaria também a aumentar a sua autopercepção como ser humano e cidadão. Uma outra língua o levaria a aprender mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, “marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Logo, uma das justificativas sociais (imediatas) mais plausíveis para a aprendizagem de uma LE (aqui focamos na LI) nas escolas, tem a ver com o uso do inglês como um instrumento de leitura, uma vez que essa habilidade atenderia às necessidades educacionais e o aprendiz poderia sim, utilizá-la em seu próprio meio. Fernandes e Paula (2008, p. 87), afirmam que “o aluno de língua estrangeira que adquire o hábito de leitura na língua-alvo tem muito mais chances de estar exposto à língua fora de sala de aula – o que aumenta consideravelmente suas chances de sucesso quanto ao aprendizado do idioma”.

Corroborando com essa ideia, o PCN (BRASIL, 1998) ainda acrescenta que a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aprendiz. Mais do que isso, o aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho desse aprendiz como leitor em sua língua materna (doravante LM).

Porém, quando falamos no ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas, o que muito tem sido visto são:

[...] **aulas essencialmente expositivas**, pautadas em material apostilado e em

livros didáticos, tendo como conteúdo tópicos como: cumprimentos; dias da semana, meses; profissões; cores; verbos *to be* e *to have*; pronomes pessoais; nacionalidades; números; artigos; adjetivos; preposições; formas interrogativas; respostas curtas. Os professores apontaram como irrelevante o trabalho com [gêneros] [...]. Afirmaram ainda utilizar estratégias como a **leitura em voz alta** – pelos alunos e pelos professores – e **a tradução dos textos lidos**. Essa perspectiva de ensino, marcada por um fator normativo e estável, enfatiza os elementos da linguagem, sem relacioná-los a contextos mais amplos. Opta pelo ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais descontextualizadas, em oposição ao ensino de tipos textuais como entrevistas, classificados etc. **Demonstra uma compreensão da língua a partir das estruturas que a compõem, e não das necessidades concretas de uso**, desprezando a importância da qualidade contextual da linguagem, seu caráter histórico, evolutivo e transformador (BRASIL, 2002, p.69, grifo nosso).

Além do foco estar nos conteúdos sistêmicos, o (pouco) trabalho com a leitura tem sido realizado em uma concepção ou de leitura decodificadora, que nada modifica a visão de mundo do aprendiz, ou de leitura como avaliação, inibindo muito mais que promovendo a formação de leitores, sendo reduzida quase que exclusivamente à leitura em voz alta. Pior, alguns professores ainda utilizam em sala uma concepção autoritária de leitura, em que a contribuição do aluno e seu conhecimento de mundo são descartados (KLEIMAN, 2012).

Todas essas concepções são opostas ao proposto pelo PCN (BRASIL, 1998) que tem a concepção sociointeracional da linguagem e da aprendizagem como visão. Ou seja, os alunos devem ser levados, através da leitura, a um engajamento discursivo para que haja uma construção social do significado. Para que esse engajamento seja facilitado, cabe ao professor ativar o conhecimento de mundo do aprendiz para que ele crie hipóteses sobre o que será lido. Além disso, o trabalho com gêneros deve ser desenvolvido para que ele abranja os seus conhecimentos textuais e depois o próprio conhecimento sistêmico também será trabalhado. Uma vez que o aluno desenvolva os três conhecimentos citados, o processo de leitura ocorrerá de uma forma mais natural.

Além dos conhecimentos descritos acima, também é mencionado o desenvolvimento



da leitura por meio de estratégias de leitura em LE, sejam elas cognitivas ou metacognitivas. Vejamos a seguir as definições dessas estratégias.

2. Estratégias de Leitura

De acordo com o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, estratégia significa “a arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos”. No campo do ensino e aprendizagem de uma LE, Cohen et al (1996) apud OLIVEIRA E PAIVA, 1998, p.73), afirma que

[...] estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos.[...] são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua (COHEN et al 1996 apud OLIVEIRA E PAIVA, 1998, p.73).

O uso de estratégias de leitura facilitaria o aspecto cognitivo dessa habilidade, uma vez que “aspectos ligados à relação entre o sujeito [aprendiz] leitor e o texto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 2012, p.45) seriam levados em consideração nesse momento de desenvolvimento e engajamento na habilidade proposta. Schlatter (2009, p.13) ainda acrescenta que estratégias como “decodificar, participar, usar e analisar” são importantes no processo de leitura, e “o conhecimento necessário para desempenhar essas ações de forma integrada pode ser aprendido pelas práticas de leitura cotidianas e deve ser ensinado e sistematizado na escola.” A busca por leitores proficientes significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino de LE (também).

Para uma maior compreensão sobre estratégias, as analisaremos divididas em dois momentos, a saber, as cognitivas, relacionadas ao desenvolvimento automático e



inconsciente, e as metacognitivas, voltadas para o uso controlado e consciente.

2.1 Estratégias cognitivas

De acordo com Kato (1987), as estratégias cognitivas de leitura surgem dos comportamentos automáticos e inconscientes do leitor, e serve para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. Para Silveira (2005, p. 76), essas estratégias são muito eficazes e leva o leitor a uma leitura de forma “fluida”, porém o leitor tende a deixar de usar essa estratégia automática quando em algum momento da leitura há alguma falha na compreensão, logo, o processo de leitura é desautomatizado e ele passa a se autocorrigir de “forma consciente e cautelosa”

Por fim, Kato (1987, p. 105) menciona que o processo automático de leitura é realizado através de alguns princípios, guiando o comportamento inconsciente do leitor, sendo elas o princípio de parcimônia, em que o leitor faz “correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos”; o princípio da canonicidade, ou ordem natural, que “governa tanto as estratégias cognitivas de natureza sintática quanto as semânticas” e por fim, o princípio da Coerência, em que de acordo com Silveira (op.cit) ocorre quando o leitor ao ler um texto e surge interpretações conflitantes, o mesmo sabe escolher aquela que torna o texto mais coerente.

O PCNLEM (BRASIL, 1998) chama a atenção para o fato de que o professor de LE além de estimular o aprendiz a desenvolver cada vez mais os processos de natureza cognitiva, também deve levar o mesmo a ter domínio de estratégias de leitura de natureza metacognitiva, uma vez que quanto maior for o controle que esses aprendizes tiverem sobre o que estão fazendo durante a leitura, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem.

2.2 Estratégias metacognitivas

Como mencionado antes, nem sempre a leitura ocorrerá de forma ‘fluida’; haverá momentos em que o leitor (aprendiz) precisará fazer uso de outras estratégias como forma de compensar essas ‘falhas’. E são essas outras estratégias que são chamadas de estratégias metacognitivas. Corroborando com essa afirmação, Silveira (2005) afirma ainda que essas estratégias demandam um esforço maior da capacidade de processamento do leitor, logo, são usadas de forma consciente e sem automatização. O PCNLEM deixa claro que:

[...] o uso de certos padrões interacionais em sala de aula e a construção do conhecimento **constitui um tipo de conhecimento metacognitivo** que pode colaborar para que o aluno tome consciência das regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são **centrais na construção do conhecimento** [no processo de leitura] (BRASIL, 1998, p.63 grifo nosso).

Conforme Baker e Brown (1984, p. 354 apud SILVEIRA, 2005, p.80), algumas dessas habilidades envolvidas no processo de leitura são:

- Esclarecimento do propósito da leitura;
- Identificação dos aspectos importantes de uma mensagem;
- Focalização da atenção nos conteúdos mais importantes do que triviais;
- Monitoramento contínuo (“*on going*”) de sua atividade para verificar se a compreensão está ocorrendo;
- Tomada de ações corretivas quando ocorrem falhas na compreensão

Falando em uma linguagem mais pedagógica (se esse for o termo mais adequado), ao falarmos em estratégias metacognitivas de leitura, as duas mais citadas pelos teóricos da leitura são: *scanning* e *skimming* e a utilização dessas estratégias dependeria do propósito da leitura feita em sala de aula. Caberia ao professor ensiná-las e praticá-las para que os seus

alunos saibam usá-las no momento certo.

De acordo com Souza et al (2005), o *scanning* é uma estratégia de leitura utilizada pelo aluno quando, o mesmo, no momento da leitura em LE, esteja em busca de uma informação específica. Ou seja, o seu foco será apenas em encontrar aquela determinada informação, ignorando os demais detalhes do texto. É como se ele estivesse a procurar por um determinado verbete em um dicionário. Logo, essa estratégia não exige leitura completa nem detalhada do texto.

Ainda de acordo com os autores, o *skimming* semelhantemente ao *scanning* também é uma estratégia de leitura rápida, sem se ater à leitura detalhada do texto, porém, diferentemente da primeira, esta consiste em observar o texto rapidamente apenas para obtenção do assunto geral do mesmo. Estratégia muito utilizada pelos alunos na própria LM, quando eles estão folheando uma revista, um jornal eletrônico para obtenção da “ideia geral das principais matérias/reportagens” (Souza et al. 2005, p.32). Ao utilizar essa estratégia em sala, o aluno é levado a prestar atenção ao *layout* do texto, título, cognatos e informação não verbal.

O PCNLEM dá respaldo ao uso dessas estratégias metacognitivas quando ele afirma que quanto à leitura, o aluno deverá ser capaz de:

1. demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, **apoiado em elementos icônicos** (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em **palavras cognatas**; • 2. **selecionar informações específicas** do texto; 3. demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos **conectores articuladores do discurso e de sua função** enquanto tais; 4. demonstrar **consciência de que a leitura não é um processo linear** que exige o entendimento de cada palavra; 5. demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social; 6. demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto (BRASIL, 1998, p. 83/84 grifo nosso).

Oliveira e Paiva (2007) ainda acrescenta que as estratégias metacognitivas não se resumem só as duas mencionadas anteriormente. Estratégias como inferência; predição; utilização do conhecimento sobre formação de palavras; conhecimento da organização textual; o uso do dicionário; formulação de perguntas entre outras, também fazem parte dessa classificação. Com a utilização dessas estratégias, a leitura em LI durante as aulas seria mais facilitada. Os alunos não reclamariam tanto de que a leitura em sala é sinônimo de tradução e diga-se de passagem, uma tradução descontextualizada, sem objetivo de aprendizagem e desenvolvimento linguístico e sem inserção discursiva do aprendiz.

Agora, para que os professores façam uso dessas estratégias em sala de aula, o interessante é que, enquanto na graduação, os mesmos sejam também expostos ao uso de estratégias metacognitivas. Pois, como professores, além de serem agentes de letramento, também devem estar familiarizados com “metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO et al, 2010, p. 16).

Se o próprio professor não desenvolveu durante a sua formação inicial, habilidades de leitura para que pudesse adquirir/extrair informações do texto em uma perspectiva interacionista, como ele poderá proporcionar isso aos seus alunos?

3. A importância da formação inicial dos professores de LI

Para que um professor de LI esteja atento a tudo isso, ele precisa de uma formação inicial que o leve a refletir sobre essas questões. Faz-se necessário que haja uma coerência entre o que os futuros professores veem e/ou debatem na universidade e o que eles veem e/ou fazem na escola. A universidade deve se configurar como um *locus* de discussão e reflexão sobre métodos e/ou abordagens que permeiam na nossa educação; além das discussões, também deve ser um lugar das várias práticas.

Em um curso de Letras, que se dobra, complexamente, *na, sobre e pela*



linguagem, a identidade do profissional a ser formado requer atenção. A assunção da personalidade, associando-se o pensar ao prazer, parece-nos um dos pontos principais a serem considerados nas licenciaturas para um redirecionamento das posições na sala de aula. Pensamos que isso possa levar o aluno a articular o *saber* com *seus interesses* e, assim, manifestar sua própria *voz*, no sentido bakhtiniano de apreciação valorativa e de posição (espaço para manifestação). Assim, ocorre a inclusão do outro como interlocutor, completando-se o circuito comunicativo (indivíduo/sociedade). (RENDA E TÁPIAS-OLIVEIRA 2006 apud TÁPIAS-OLIVEIRA et al, 20??, p.1129)

Ao falarmos no uso de estratégias metacognitivas, os professores em formação inicial tem que vivenciar o uso/prática das mesmas durante toda a graduação e consolidar durante o estágio supervisionado. Gatti & Barreto (2009) afirmam que os (novos) professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato, ou seja, a prática do professor universitário tende a influenciar os professores em formação. Logo, se durante a formação há uma abundância de aulas expositivas e uma escassez de aulas práticas, discussões e reflexões sobre o ensino, provavelmente teremos futuros professores reprodutores desse mesmo ensino. Além disso, esses professores iniciantes precisam ter acesso a uma “Pedagogia da Leitura” para que possam desenvolver as várias estratégias metacognitivas e assim melhorar o seu trabalho pedagógico (BORTONI-RICARDO et al, 2010). Como resultado, teremos sujeitos com uma formação reflexiva além de ler o mundo de forma crítica e além do conteúdo.

Para que essa “Pedagogia da Leitura” ocorra, ainda durante a formação inicial, o futuro professor deve ser/estar engajado discursivamente durante toda a formação para que ao assumir as suas turmas, faça o mesmo. Como o foco da nossa reflexão se dá no ensino de língua inglesa, tomamos como base os PCNLEM (BRASIL, 1998), que nos mostra que o ensino de uma língua estrangeira serviria para levar o aluno a se engajar discursivamente e a se ver como sujeito do discurso.

Kleiman (2006, p.76) aponta para a importância da “transformação das estratégias dos



cursos universitários para formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos”.

Mais do que isso, o ensino do uso da língua no Ensino Superior não deve restringir-se a normas desvinculadas do uso; pelo contrário, deve-se priorizar o ensino que leve o professor em formação a *aprender* e a *desenvolver*, no sentido vygotskyano desses termos (VYGOTSKY,1991), sua percepção do uso social da língua, com todas suas implicações (como o contexto sociocultural em que o escritor está inserido e o perfil do interlocutor para quem se escreve, entre outros) (TÁPIAS-OLIVEIRA et al, 20??, p 1118).

Que estratégias metacognitivas o professor de LI deve dominar? Bortoni-Ricardo et al (2010, p.23) classifica essas ‘habilidades’ em 3 blocos, o 1º seria o de recuperação de informação, em que o aluno-professor deverá ser capaz de localizar informações literais em gêneros diversos, além de integrar e/ou relacionar informações; o 2º bloco estaria voltado para a interpretação, logo, esse sujeito – em (trans)formação – saberia inferir um ponto de vista, identificar o objetivo e/ou a intenção do autor, bem como, formar generalizações e chegar a conclusões. Por último, no 3º bloco, o da reflexão sobre o conteúdo e a forma do texto, esse aprendiz universitário, seria capaz de avaliar e refletir sobre a forma de um texto, além de justificar o seu próprio ponto de vista.

Por fim, além dos aspectos metacognitivos, a atenção aos aspectos cognitivos e afetivos também devem ser levados em consideração, uma vez que pode interferir e/ou influenciar no futuro posicionamento do aluno quando for professor.

4. CONCLUINDO

Ao nos debruçarmos sobre o que a literatura diz sobre a importância da leitura no



ensino de LI, bem como sobre as estratégias de leitura e por último sobre a formação de professores, observamos uma relação bem próxima e coerente entre eles.

Para que de fato o professor de LI trabalhe com os seus alunos essa habilidade proposta pelos documentos oficiais do ensino, como o PCNLEM (BRASIL, 1998) e trabalhe em uma perspectiva sociointeracionista, fazendo ponte entre o mundo da leitura e a leitura de mundo dos alunos da rede pública de ensino, é necessário que a leitura também faça parte da vida desse professor. Logo, se as únicas experiências que ele teve enquanto aluno (seja no ensino básico ou superior) foram de leituras decodificadoras e descontextualizadas, e ele não sente a necessidade de uma mudança em relação ao desenvolvimento dessa habilidade, a tendência é que haja uma reprodução e mais uma vez outros alunos terão um professor tradicional, que utilizará a leitura somente como pretexto para o ensino de gramática ou ainda a leitura atrelada à tradução, diga-se de passagem, descontextualizada.

Enquanto professores formadores, temos que envolver os nossos futuros professores de LI em uma “pedagogia de leitura” para que as diversas estratégias, principalmente as metacognitivas, sejam desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB nº 9343/1996). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

_____. Secretaria e Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: conhecimento de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de



Educação Básica, 2006.

FERNANDES, Alessandra; PAULA, Anna Beatriz. **Compreensão e Produção de textos em língua materna e língua inglesa**. Curitiba: IBPEX, 2008.

KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (Org.). *Ensino de Língua: letramento e representações*. São Paulo: Parábola. 2006.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 14.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. In: Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Mattoso. **Modelos técnicos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOUZA, Adriana G. F. [et al]. **Leitura em Língua Inglesa: Uma abordagem Instrumental**. 2.ed. São Paulo: Disal, 2005.

TÁPIAS-OLIVEIRA et al (20??). **A metacognição e a metafetividade na formação do professor**. Disponível em: <www.cce.ufsc.br/.../99_Eveline_Mattos_Tapias-Oliveira_et_al.pdf> Acesso em: 01/Dez/2012.