

ALINE PROVEDEL DIB

**STEP BY STEP: AS DIFERENTES VISÕES DE LEITURA NA SALA DE AULA DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Idalina Azevedo da Silva

Rio de Janeiro

Abril de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALINE PROVEDEL DIB

**STEP BY STEP: AS DIFERENTES VISÕES DE LEITURA NA SALA DE AULA DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de
Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2007.

Idalina Azevedo da Silva, Pós Doutora, UFRJ

Maria José Pereira Monteiro, Pós Doutora, Technische Universität
Berlin

Manuel Antonio de Castro, Pós Doutor, UFRJ

Heloisa Gonçalves Barbosa, Doutora, Universidade de Warwick

Mônica Maria Guimarães Savedra, Pós Doutora, Universitat Duisburg
Essen

Dib, Aline Provedel.

Step by step: As diferentes visões de leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira / Aline Provedel Dib. Rio de Janeiro, 2007.

202 f; 30cm

Dissertação (mestrado) – Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2007.

Orientador: Idalina Azevedo da Silva.

1. Visão sociointeracional de leitura 2. A linguagem como “morada do ser” 3. O contexto da escola particular e a leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira 4. Interação entre as vozes de alunos, da professora e o livro didático. I. Silva, Idalina Azevedo (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me proporcionou a alegria de chegar até aqui. “Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, e nele confiarei.” (Salmos 91:2)

Aos meus amados pais por todo amor e incentivo aos estudos que sempre me deram. Sem o apoio deles, não seria quem sou hoje.

À Flávia, minha irmã querida, de quem muito me orgulho, por ter cedido o computador tantas vezes, por ter feito silêncio, enfim, por toda a compreensão, paciência e amor durante essa longa trajetória.

Ao Cleison, meu amor, por todo o carinho, amizade, apoio e amor que me prestou, fazendo-me acreditar que o sonho de concluir o mestrado era possível e que tudo isso valeria a pena.

Aos meus sogros, Sirlene e Lemos, por todo o amor e pelas orações.

À minha querida Orientadora, Professora, Idalina Azevedo da Silva, a quem aprendi a admirar e respeitar por todo o profissionalismo e compreensão que me dedicou, tornando essa trajetória mais agradável.

A todos os meus professores do mestrado pelas valiosas contribuições que levarei comigo por toda vida e que tanto ajudaram para a realização deste trabalho e para o meu próprio fazer docente.

À Cláudia, professora que abriu as portas de sua sala de aula, sempre tão solícita e que sem ela, esta pesquisa não seria possível.

À escola, que tornou possível esta empreitada, pela eficiência demonstrada e pela enorme simpatia com que sempre me trataram.

Aos amigos Nélio e Milânia, pela amizade, parceria, cumplicidade e troca de conhecimento. Sem vocês essa caminhada seria muito mais difícil. Obrigada por me fazerem rir, refletir, sonhar e por fazerem parte da minha vida.

Aos amigos Alessandra, Wiliam, Júlio e Alexandre, com quem compartilhei momentos de muita alegria durante o mestrado.

Aos amigos e irmãos Danielle e Felipe, que sempre acreditaram em meu potencial, por todo o apoio e carinho com que têm me brindado todos esses anos e pelo importante incentivo em minha busca por novos rumos.

À amiga Gisele, companheira querida de trabalho, um presente de Deus, que sempre me ajudou nos momentos difíceis e sei que torce sinceramente por mim.

À amiga Talita, por todo o companheirismo e alegria e com a qual sei que posso contar em todos os momentos.

Aos queridos amigos Rodrigo e Vanessa, que sempre me escutaram e apoiaram e foram muito importantes ao longo dessa caminhada.

A todos os amigos que participaram ou ainda participam da minha vida e que sempre torceram pelo meu sucesso.

RESUMO

DIB, Aline Provedel. **Step by step: As diferentes visões de leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira.** Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado no Programa Interdisciplinar em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Muitas pesquisas vêm sendo realizadas tendo como foco o contexto de sala de aula de inglês como língua estrangeira (ILE). Este trabalho tem por objetivo investigar as diferentes visões de leitura que perpassam a sala de aula de inglês e de que maneira essa pluralidade facilita ou torna-se um entrave ao ensino/ aprendizagem. Calcula nos construtos teóricos advindos da perspectiva sociointeracional de leitura e da linguagem como “morada do ser” (HEIDEGGER, 1995), esta investigação busca compreender como as interações discursivas desenvolvidas entre as vozes dos alunos, da professora e o livro didático de inglês participam no processo de construção de uma sala de aula de leitura de ILE inserida no contexto de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com os princípios da pesquisa interpretativista de base etnográfica, a análise das interações destaca que há duas visões de leitura predominantes: a ascendente, observada no livro didático e nos alunos e a sociointeracional, por parte da professora. A análise identifica que o grande problema encontrado é o fato dos alunos só conhecerem um modelo de leitura, além de não terem claros os objetivos da aula de ILE. Por fim, este estudo aponta para a necessidade de se apresentar aos alunos as diferentes visões do ato de ler, desmistificar que só se sabe uma língua estrangeira quando aprendemos a falá-la fluentemente e que as pesquisas precisam sair da teoria e entrar em prática nos livros didáticos de ILE.

ABSTRACT

DIB, Aline Provedel. **Step by step: As diferentes visões de leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira.** Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado no Programa Interdisciplinar em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Several researches have been carried out focusing on English as a second language (ESL) classroom context. The purpose of this work is to investigate the different reading views that are present in the English classroom and in which way this plurality helps or becomes an obstacle to the teaching/ learning process. Relying on constructs drawn from the social-interactional view of reading and from the language as the “house of Being” (HEIDEGGER, 1995), this inquiry seeks to understand how the discursive interactions developed among the voices of the students, of the teacher and the English didactic book participate on the process of construction of an EFL classroom located in a private school context in the city of Rio de Janeiro. According to the interpretative research principles under an ethnographic basis, the analysis of the interactions highlights that the major problem found is the fact that the students only know one of the reading models, besides not having the EFL class goals clear. Finally, this study points out to the necessity of introducing the students to different views of reading, of demystifying that we only know a foreign language when we learn how to speak it fluently and that theories must turn into practice in EFL didactic books.

SINOPSE

Pesquisa interpretativista de base etnográfica acerca das diferentes visões de leitura presentes na sala de aula de inglês como língua estrangeira no contexto de uma escola particular. Identificação da forma como a interação entre professora, alunos e livro didático contribui com a configuração do episódio educacional em questão. Defesa da apresentação aos alunos das múltiplas visões do ato de ler e dos objetivos da aula de inglês como língua estrangeira na escola.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A INSERÇÃO DA PESQUISA DENTRO DA LINGÜÍSTICA APLICADA	24
2.1 Panorama histórico da Lingüística Aplicada.....	24
2.2 O que é a LA?.....	28
2.3 Novas áreas de atuação da LA.....	30
2.4 Nossas questões de pesquisa e a LA.....	32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	36
3.1 Pesquisa etnográfica.....	40
3.2 Os instrumentos de pesquisa.....	41
3.3 Contexto de Pesquisa.....	44
3.4 O perfil dos participantes.....	45
4 A LINGUAGEM EM FOCO	48
4.1 A visão representacionista.....	49
4.2 A linguagem como “morada do ser”.....	50
5 UM CAMINHAR PELA HISTÓRIA E PELAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA	54
5.1 O texto.....	56
5.1.1 O texto como produto auto-suficiente.....	56
5.1.2 O texto como ponto de encontro dos interlocutores.....	57
5.1.3 O texto como construção social.....	58
5.2 O ato de ler.....	60
5.2.1 Visões diferentes de ler.....	62
5.2.1.1 O modelo decodificativo.....	64
5.2.1.2 O modelo psicolingüístico.....	65

5.2.1.3 Leitura como processo sócio-interacional.....	66
5.2.2 Leitura e discurso.....	70
5.2.3 O leitor e o texto.....	73
5.3 Os PCN e a leitura.....	76
5.4 O papel da leitura em inglês como LE e nos LDs de inglês.....	81
6 O LIVRO DIDÁTICO.....	85
6.1 Historicização do LD: será que algo mudou?.....	85
6.2 <i>Match Point</i>	92
6.2.1 Introdução a <i>Match Point</i> : o manual do professor.....	94
6.2.1.1 <i>Get Ready!, Basic Vocabulary, New Vocabulary</i> : pré-leitura.....	96
6.2.1.2 <i>Reading e Text Comprehension</i> : leitura e compreensão de texto.....	98
6.2.1.3 Apêndices, Cultural Notes, Tema Transversal Associado, Optional Activity e Internet Resources: o que mais o material oferece?.....	100
6.2.1.4 Tipo de Texto x Gênero Textual.....	101
6.3 Um olhar crítico sobre as atividades de <i>Match Point</i>	107
7 ANÁLISE DE DADOS.....	122
7.1 Os questionários e as entrevistas.....	122
7.1.1 O questionário do aluno e as entrevistas.....	123
7.1.2 O questionário da professora e a entrevista.....	150
7.2 Professora, alunos e LD: a aula de leitura.....	155
7.2.1 A pré-leitura.....	155
7.2.2 A leitura.....	162
7.2.3 A pós-leitura.....	174
8 CONCLUSÃO.....	180
9 REFERÊNCIAS.....	185
LISTA DE GRÁFICOS E ABREVIATURAS.....	193

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS E PARTICIPANTES.....	194
APÊNDICE.....	195
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....	197
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA.....	200

1 INTRODUÇÃO

Partiu, pois, Jacó de Beer-Seba e se foi em direção a Harã; e chegou a um lugar onde passou a noite, porque o sol já se havia posto; e, tomando uma das pedras do lugar e pondo-a debaixo da cabeça, deitou-se ali para dormir. Então sonhou: estava posta sobre a terra uma escada, cujo topo chegava ao céu; e eis que os anjos de Deus subiam e desciam por ela.

Gn 2, 10-12 (Bíblia de Estudo de Genebra, 1999)

O episódio do sonho de Jacó é um dos mais belos e profundos da Bíblia. Jacó chamou o lugar onde caíra no sono de *Betel*, que quer dizer, a *Casa de Deus*. Jacó escolheu um nome adequado ao local, uma vez que nessa noite, ele esteve num lugar santo. O termo hebraico que designa a presença real da divindade no meio de nós é *shekinah*. A *shekinah* é a presença de Deus no mundo. A sarça ardente, avistada por Moisés, foi *shekinah*, assim como o Santo dos Santos do antigo Templo judaico, onde se dizia que, na mais profunda escuridão, Deus Se manifestava sobre a Arca da Aliança por entre as asas douradas dos querubins.

Durante o seu sonho, Jacó vê uma escada, símbolo do *axis mundi*, o Eixo do Mundo, por onde sobem e descem os anjos. De acordo com o simbolismo tradicional, sempre que o Eixo do Mundo cruza o plano da Criação, pode-se afirmar que esse ponto desempenha a função de *shekinah*, sendo neste mundo como que a "porta do Céu".

A escada é uma das figuras do simbolismo ascensional. No lugar onde o alto e o baixo, o céu e a terra podem juntar-se, ela se ergue, como uma unidade. A palavra hebraica *sullam*, que o latim traduz por *scala*, aparece freqüentemente no Antigo Testamento. Embora a escada de Jacó seja um dos exemplos mais conhecidos, há outros igualmente significativos: os três

andares da Arca de Noé (Gn 6, 16), os degraus do trono de Salomão (1 Rs 10, 19), os degraus do templo de Ezequiel (Ez 40, 26-31), além de quinze salmos chamados de “Cantos de Subida” (SILVA, 2006, trabalho não publicado¹). Fridlin e Gorodovits (1999 apud SILVA, 2006) afirmam que “o mundo é composto por infinitos degraus de bondade, e a missão do ser humano é galgar as alturas espirituais que partem da terra e vão até os céus”.

O dicionário de símbolos (CHEVALIER, 1906) tece o seguinte comentário acerca da escada:

Um símbolo ascensional dessa ordem indica uma hierarquia, um movimento. No ponto de partida, a condição terrena; à chegada, o estado angélico. Entre um e outro, andares, com suas etapas provisórias, que não marcam pontos de parada ou de repouso, mas sim a beleza pressentida, a paz que começa a tranquilizar o viajante, encorajando-o a prosseguir o caminho, a enfrentar as lutas que deve aceitar. E a medida que ele se for despojando e desnudando, sua caminhada se tornará cada vez mais fácil (p. 380).

Além do simbolismo espiritual, a escada ainda é vista como progressão para o saber, como a ascensão para o conhecimento. Wittgenstein, em seu Tratado Lógico-Filosófico (1961), também faz uso de uma metáfora envolvendo o símbolo da escada. O sistema de filosofia do Tratado, segundo metáfora do próprio Wittgenstein (1961, p.142, §6.54) - metáfora esta que, pode ser encontrada no *Banquete* de Platão (PLATÃO, 2004, p.150) - é como uma escada, composta de degraus que levam uns aos outros e a uma aspiração. A aspiração maior seria jogar fora a escada, ou seja, aprender a se manter no alto, livre da dependência de objetos exteriores. Fazendo uso de uma outra metáfora, a meta é aprender a voar como um anjo, o que significa aprender a leveza da felicidade, pois para Wittgenstein,

¹ SILVA, Idalina Azevedo da. *Cantos de Subida*. 2006 (trabalho não publicado)

assim como para Platão, a verdade, o bem e a beleza são aspectos de uma mesma realidade. O fim da escada é o esclarecimento do filósofo, obtido quando ele consegue unir todas as partes de seu sistema em um pensamento único. O último degrau dessa escada leva à vivência mística do mundo, a qual só pode ser alcançada individualmente, sem o auxílio de coisas exteriores. Só cada um, por si próprio, pode subir a escada de modo a alcançar a liberdade e a felicidade da vida verdadeira.

Trazendo a metáfora da escada para o âmbito da educação, o professor é uma figura que age no sentido de conduzir o aluno a um nível de autonomia no desenvolvimento de tarefas, as quais lhe possibilitarão situar-se no mundo, utilizando como instrumento as negociações lingüísticas que estabelecem entre si. Tal procedimento do qual se ocupa o professor no sentido de construir algo como escoras nas quais o aprendiz possa se apoiar ou degraus sobre os quais ele possa escalar em direção ao conhecimento parece ser o que Bruner (1986) chama de *scaffolds* ou, segundo Moita Lopes (1996), *andaimes*. Cazden (1988, p.102), também através de uma metáfora, apresenta-nos uma definição do processo de andaimento no qual visualizamos a imagem de um adulto segurando as duas mãos de uma criança pequena que está aprendendo a andar, depois apenas uma das mãos, mais adiante, oferecendo somente um dedo, até que ela possa finalmente caminhar sozinha com os próprios pés, algo como o “jogar a escada fora” de Wittgenstein. Assim como a criança, o aprendiz necessita que o professor lhe proporcione os meios, através de andaimes, para que possa alcançar um grau de autonomia em novas situações. No entanto, segundo Bruner (2001), o professor não necessariamente é o monopolizador desse papel, mas “os indivíduos que estão aprendendo também constroem andaimes” (p.29-30). Os participantes, no contexto da sala de aula, atuam no processo de andaimento através de uma colaboração mútua direcionada no sentido da construção conjunta de um conhecimento comum. Mercer (1995) ressalta o fato do conceito de andaimes ser “útil para descrever o modo como uma pessoa pode tornar-se ativamente

envolvida no processo de aprendizagem de outra pessoa” (p.84), o que nos remete à noção de sala de aula como o espaço onde todos os envolvidos compartilham do conhecimento ali fabricado mediante o uso da linguagem.

Esta pesquisa tem por objetivo observar e refletir a respeito da construção do conhecimento e a interação entre alunos, professor, texto e livro didático de língua inglesa (doravante LD) na sala de aula de inglês da escola. Assim como afirma Bruner (1997, p.23), “nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos”, ou seja, a efetivação de intercâmbio de informações constitui-se em uma atividade essencial à condição de sociabilidade humana.

No âmbito do ensino/ aprendizagem, o LD seria uma das escadas que ajudaria o aluno a, por exemplo, construir um novo conhecimento e aprender uma língua estrangeira.

O LD, mesmo com todas as críticas que recebe, ainda é o principal instrumento de trabalho utilizado por educadores. Não há como negar que muito já se evoluiu, uma vez que boa parte do material encontrado hoje em dia preocupa-se em ser mais atraente e tratar de assuntos contemporâneos e da vivência dos alunos. No entanto, uma capa moderna ou gravuras bonitas não são suficientes para atender às necessidades de professores e alunos. O questionamento que permanece é a respeito da qualidade dos conteúdos oferecidos pelos LDs.

Antes de adotar um LD, professores deveriam analisá-lo cuidadosamente, já que constitui, na maioria das vezes, o mais importante material, se não o único, utilizado por professores e alunos em sala de aula. Durante essa análise, vários aspectos devem ser levados em consideração e um destes refere-se à qualidade das questões utilizadas nos exercícios que seguem os textos. Ur (1996) afirma que, freqüentemente, o aluno não encontra dificuldade na resolução de tais questões, todavia, isso não representa que o aluno teve um bom desempenho no desenvolvimento da tarefa de compreensão do texto ou que tal tarefa contribuiu, de alguma maneira, para o desenvolvimento da atividade de leitura. Às vezes o aluno/leitor apenas

decodifica e/ ou traduz, transcrevendo as palavras do texto como respostas às questões formuladas. Segundo Koch (1998), para que a leitura seja bem sucedida deve haver uma interação entre aluno e autor do texto, o que ativa certos esquemas e promove o uso de estruturas de conhecimento por parte do aluno, de forma a “reconstruir não somente o sentido do texto intencionado pelo autor, mas também outros sentidos não previstos ou mesmo não desejados pelo escritor” (p.29).

A disciplina Língua Inglesa é, muitas vezes, considerada um “apêndice” dentro da escola. Coordenação e direção sentem-se obrigados a disponibilizar alguns minutos da grade curricular para a disciplina, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (1996, Art.26, § 5º) prevê uma língua estrangeira (doravante LE) no currículo das escolas. Logo no primeiro parágrafo dos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio (doravante PCN) (MEC, 1999), é tecido o seguinte comentário:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (p.24).

Ou seja, os PCN só vêm ratificar o que professores e alunos têm conhecimento há muitos anos: o desprestígio da LE dentro da escola. As aulas de inglês, por exemplo, têm, em média, cinquenta minutos de duração e a frequência de uma vez por semana. A pergunta que muitos professores fazem é: como dar uma aula de qualidade com carga horária tão reduzida, turmas numerosas e falta de material apropriado? Um outro agravante, que parece já fazer

parte da cultura do brasileiro, é achar que somente a LE oferecida pelos cursos livres de idiomas é de qualidade e faz com que o aluno aprenda de fato a LE desejada.

Aprender uma LE, para muitos, está relacionado ao fato de se dominar a habilidade oral. Esta é a propaganda maciça dos cursos livres. Como a escola dificilmente consegue dar conta dessa habilidade, tais cursos proliferam-se pela cidade. Devido à ineficiência da escola em desenvolver a fala em LE, muitos alunos se frustram com a aprendizagem. Pode-se somar a isso, a ênfase no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. Assim, tem-se o seguinte pano de fundo: os alunos esperam aprender a falar a LE na escola. Do outro lado, professores dividem-se entre o ensino das quatro habilidades (fala, escrita, escuta e leitura), “espremendo-as” nos cinquenta minutos semanais a que têm direito, além de serem pressionados a cumprirem uma ementa, às vezes, nem mesmo criada por eles ou por profissionais de LE. Diante de tamanha falta de objetivo e da insatisfação tanto de professores quanto de alunos, o que fazer?

Segundo Alderson e Urquhart (1984), ler em LE é importante para estudos acadêmicos, sucesso profissional, e desenvolvimento pessoal. Além disso, a leitura é uma habilidade que o aluno é capaz de continuar desenvolvendo autonomamente mesmo depois de terminar seus estudos, já que não é necessária a presença de um interlocutor, como na fala, por exemplo. Moita Lopes (1996) afirma que a leitura é a única que parece ser justificada socialmente. Livros acadêmicos são publicados, principalmente, em inglês; exames formais de proficiência em inglês, em nível de graduação e pós-graduação envolvem o domínio de habilidades de leitura; o próprio vestibular, tantas vezes usado como argumento para o ensino de gramática, tem priorizado questões de compreensão de textos nas provas de LE; o computador e a internet, cada vez mais difundidos entre os alunos, requerem conhecimentos

mesmo que básicos de língua inglesa; além do próprio lazer, ou seja, ler bons livros e ser capaz de entrar em contato com outras culturas através da leitura em LE.

Não se pode esquecer, no entanto, que a habilidade a ser priorizada pelo professor em sala de aula depende dos objetivos da comunidade escolar. Além disso, priorizar uma determinada habilidade em detrimento das outras não significa que estas serão banidas do ambiente escolar. Significa, simplesmente, tornar o estudo mais focado, uma vez que, diante das condições de ensino atuais (tempo de aula reduzido, turmas numerosas etc), como já mencionadas anteriormente, é impossível comprometer-se com o desenvolvimento adequado das quatro habilidades. Tal atitude pode evitar, ainda, possíveis frustrações com o ensino, a partir do momento que este passa a ter um objetivo e uma razão de ser.

Nota-se uma preocupação com a leitura (Cf. 5.3) e com a interdisciplinaridade por parte dos PCN (MEC, 1999). Segundos os Parâmetros,

além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (...) Outro ponto a ser considerado diz respeito à forma pela qual as diferentes disciplinas da grade curricular podem e devem interligar-se. Trata-se, ademais, de buscar caminhos para desenvolver o trabalho, relacionando as diferentes competências mencionadas anteriormente (p.28).

A visão interdisciplinar busca proporcionar atividades conjugadas com o ensino de outras disciplinas, proporcionando, dessa maneira, na prática de sala de aula, a relação entre LE e o mundo social.

Ao nos depararmos com uma perspectiva qualquer de estudo que leve em conta um recorte histórico, percebemos a dinamicidade intrínseca nas ações e construções humanas no mundo social. Em outras palavras, o único fato imutável com o qual nos deparamos diante da

vida é o de que os tempos mudam, e com ele também as práticas que envolvem os homens. Os tempos contemporâneos não fogem a esta regra. Assim como diz Costa (2001, p.44), “o sujeito urdido nas tramas da linguagem e da cultura é o sujeito dos tempos pós-modernos; tempos nem piores, nem melhores do que outros, tempos apenas diferentes, outros tempos.” Não se pode, todavia, frear tal processo evolutivo – no sentido de novos rumos – e a sala de aula de inglês na escola constitui-se em uma nova realidade, diferenciada ou modificada, e, não obstante, tangível e inegável.

Assim, diante do advento de novas perspectivas para o ensino de LE, percebe-se uma mudança nas propostas dos LDs desde o surgimento dos PCN. Muitos autores de LDs passam a dar prioridade à leitura e à interdisciplinaridade, e a se preocuparem com a proposta de utilizarem textos autênticos, de variados gêneros e a não mais proporem o texto como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais. Pelo menos é o que aparece proposto nos manuais de professor. Muitos educadores também passaram, ou vêm passando, por uma mudança de atitude ao tentarem se adequar às tais propostas.

Todavia, após uma breve análise dos LDs publicados posteriormente aos PCN e que, normalmente, trazem um aviso em suas capas no qual afirmam estarem de acordo com o documento, é notável que pouco mudou. O que encontramos, na realidade, são livros com capas e ilustrações bonitas, arrojados, com textos da internet, de revistas e jornais, mas que mantêm a mesma prática pedagógica de sempre: o estudo de estruturas gramaticais e exercícios repetitivos e descontextualizados de decodificação e cópia. Poucos são aqueles que enfocam aspectos cognitivos e afetivos do aluno levando-o a fazer uso de seu conhecimento prévio, gerar idéias e expô-las na negociação do significado.

Assim, diante de tantos desencontros entre teoria e prática, surgiu a nossa inquietação e a necessidade desta pesquisa, emergindo a nossa macro pergunta de pesquisa: **que visões de**

leitura perpassam a sala de aula de língua inglesa? Tal pergunta subdivide-se em outras quatro, a saber:

- 1) Qual (is) a (s) visão (ões) de leitura do professor de língua inglesa?**
- 2) Qual (is) a (s) visão (ões) de leitura dos alunos de língua inglesa?**
- 3) Qual (is) a (s) visão (ões) de leitura veiculadas pelo LD de língua inglesa?**
- 4) De que maneira tal diversidade facilita ou dificulta o processo de ensino/aprendizagem de leitura na escola?**

Diante do exposto, norteados pela crença na relevância das interações discursivas estabelecidas pelas vozes dos participantes do contexto (BAKHTIN, 1997; 1992), partimos de uma visão sociointeracional de linguagem, o que leva o foco da nossa pesquisa a recair sobre o discurso de sala de aula como um fator primordial para a compreensão desse conjunto de questões.

Acreditamos ser a sala de aula de leitura em língua inglesa como LE merecedora de atenção através de estudos que busquem compreender algumas de suas particularidades, que por sua vez, enquanto de natureza social, encontram-se inscritas no cenário de contradições e complexidades comuns aos fenômenos de caráter humano. Com esse objetivo, adotamos nesta pesquisa a metodologia de base qualitativa, segundo os procedimentos do paradigma interpretativista, utilizando-nos da pesquisa de base etnográfica, uma vez que, como afirma Moita Lopes (1994, p.331), “a investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isto envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”.

Feitas essas considerações, informamos, a seguir, como subiremos os degraus desta escada e como as discussões que propomos encontram-se organizadas degrau a degrau.

Inicialmente, no capítulo 2, subindo o primeiro degrau da escada, apontamos nossa opção por situar o trabalho dentro da área de estudo da Linguística Aplicada (doravante LA). Na seção 2.1, através de autores como Weidemann (1998), Grabe & Kaplan (1991a) e Strevens (1991), fazemos um breve histórico da LA, dos anos 40 até os dias atuais. Na seção 2.2, com a ajuda dos mesmos autores supracitados e de Moita Lopes (1996), fazemos uma explanação do que seja a LA. Achamos essa discussão relevante pelo fato de até hoje muitas pessoas não saberem da existência dessa área de atuação, além do enleio em considerar a LA como aplicação da Linguística. Prosseguimos, na seção 2.3, apontando as novas áreas de atuação da LA como, por exemplo, a LA crítica, a qual se propõe a desenvolver uma visão mais política acerca dos usos da linguagem do que a LA tradicional, tratando de questões como a sexualidade, a identidade e o poder. Celani (2000) mostra, ainda, a preocupação da LA em situar os problemas de uso da linguagem dentro de um contexto social, político e econômico no Brasil, além da preocupação com a formação de professores e com a produção de programas e de materiais de ensino de línguas. Por fim, na seção 2.4, concentramo-nos nos subsídios que a LA oferece para que possamos tentar responder as perguntas de pesquisa.

Subindo mais um degrau, no capítulo 3, justificamos a opção pelo paradigma interpretativista (GEERTZ 1989; NUNAN, 1992; ERICKSON, 1992; MOITA LOPES, 1994) bem como a escolha da linha de pesquisa de base etnográfica. Descrevemos também os instrumentos de geração de dados (SPRADLEY, 1980; HUBBARD e POWER, 1993) e os procedimentos seguidos em face da utilização dos mesmos; o contexto de pesquisa, no qual justificamos a escolha pelo ensino médio e situamos o leitor acerca da escola onde os dados foram gerados e, por fim, descrevemos o perfil dos sujeitos de pesquisa.

Já na metade da subida, no capítulo 4, fazemos algumas considerações acerca da visão de linguagem que norteou esta pesquisa (HEIDEGGER, 1995; WITTGENSTEIN, 1996; MARTINS, 2000; FABRÍCIO, 2002; ARAÚJO, 2004; CASTRO, 2004). Na seção 4.1, tecemos algumas considerações sobre a visão representacionista da linguagem, com o objetivo de contrapor-la à visão por nós adotada. Assim como em Heidegger, a filosofia de linguagem de Wittgenstein convida-nos a subverter a visão representacionista da linguagem. Na seção 4.2, expomos o que entendemos por linguagem, ou seja, utilizando-nos das palavras de Heidegger (1995), consideramos a linguagem como “morada do ser”.

No capítulo cinco, dedicamos a nossa atenção ao que entendemos por leitura (FAIRCLOUGH, 1989; NYSTRAND & WIEMELT, 1991; WALLACE, 1992; BLOOME, 1993; NUNES, 1995; GROSSMAN, 1996; ORLANDI, 1996; MOITA LOPES, 1996; BAKHTIN, 2003). Não haveria como fazer uma pesquisa na qual o foco seja a leitura sem trazer à baila algumas reflexões acerca da mesma. Na seção 5.1, buscamos nosso embasamento teórico em Fairclough (1989), o qual aponta três níveis de visões do texto ou do objeto de leitura que, embora distintas, não são obrigatoriamente excludentes - o texto como produto auto-suficiente, como ponto de encontro dos interlocutores e como construção social. Na seção 5.2, discorremos sobre o ato de ler e ressaltamos o fato de não haver apenas um, mas vários processos de leitura, todos ativos e tantos quantos forem os objetivos do leitor. Tal variação resultou na construção de modelos teóricos distintos, a saber: o modelo psicolinguístico, o modelo decodificativo e a leitura como processo sócio-interacional. Neste último, dedicamos maior atenção por acreditar que, no processo de leitura, os alunos/leitores têm um papel ativo na construção do saber e os sentidos são negociados, construídos, partilhados social e dialogicamente. Ainda nessa seção, apontamos a relação entre leitura e discurso, ou seja, mostro que os textos lidos em sala de aula “comunicam” de forma dialógica, sendo múltiplos enquanto espaços para atribuição de sentidos e que as atividades de leitura

deixam de ser “interpretação” para se constituir em “construção-negociação” de sentidos. Na última subdivisão dessa seção, mostramos a relação entre leitor e texto. Na seção 5.3, procuramos delinear o que os PCN abordam sobre a leitura em língua estrangeira e, por fim, na seção 5.4, focamos no papel da leitura em inglês como língua estrangeira e nos LDs de língua inglesa.

Quase ao final da subida, no capítulo 6, voltamos nossa atenção para o LD. Na seção 6.1, fazemos uma historicização do LD no Brasil (FREITAG et al., 1989; KLEIMAN, 1992; CORACINI, 1999b; CARMAGNANI, 1999; SOUZA, 1999; GRIGOLETTO, 1999). Na seção 6.2, concentro-me na descrição do LD observado nesta pesquisa.

No capítulo 7, dedicamo-nos à análise dos dados previamente selecionados em vista do corpo teórico apresentado. Nesse capítulo, abordamos as interações desenvolvidas entre os alunos, a professora e o LD adotado em favor do evento de ensino e aprendizagem de leitura em inglês como LE na sala de aula de uma escola particular do Rio de Janeiro, além dos dados gerados a partir dos questionários (Cf. Anexos A e B) e entrevistas.

Ainda não no topo da escada, pois acreditamos que esta pesquisa seja apenas um recorte e que muito ainda pode ser estudado sobre o tema, mas ao final da nossa subida, por enquanto, no capítulo 8, destacamos os encaminhamentos e os questionamentos que emergem enquanto desdobramentos calcados nesta investigação e que se oferecem a outros interlocutores.

2 A INSERÇÃO DA PESQUISA DENTRO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Eu sou o caminho, e a verdade e a vida; ninguém vem ao Pai, senão por mim.

Jo 14, 6 (*Bíblia de Estudo de Genebra, 1999*)

A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de meta: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho. Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados. Na epígrafe deste capítulo, Jesus aponta que Ele é o único caminho para aqueles que objetivam chegar ao Pai. No âmbito da ciência, o pesquisador pode escolher dentre uma gama de opções o caminho que almeja seguir para realizar seu trabalho. Para esta pesquisa, tomamos o caminho da Lingüística Aplicada (doravante LA), pois acreditamos que ela pode nos fornecer os subsídios necessários para que consigamos chegar ao nosso objetivo. Devido a essa opção, é importante que mostremos de que maneira a nossa pesquisa encontra-se articulada à LA. No entanto, esse é o final da trajetória. Antes de chegarmos lá, vale a pena caminhar pela história da LA.

2.1 Panorama histórico da Lingüística Aplicada

A LA surgiu nos anos 40, no final da Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade que os soldados americanos tinham de aprender os idiomas do Pacífico e de outras regiões de

maneira rápida e eficiente, uma vez que seriam enviados a essas localidades para lutar (WEIDEMANN, 1998). Alguns lingüistas teóricos como, por exemplo, Charles C. Fries e Robert Lado, aceitaram o desafio de viabilizar essa aprendizagem, gerando pesquisas em relação à aprendizagem em língua estrangeira. No seu início, portanto, a LA era uma aplicação de teorias lingüísticas ao ensino de línguas.

Já para Strevens (1991) e para Grabe & Kaplan (1991a), o termo *Lingüística Aplicada* surgiu em meados dos anos 50 e, segundo Strevens (1991), é utilizado desde a fundação da *University of Edinburg School of Applied Lingüísticas* em 1956, e do *Center for Applied Linguistics* em Washington, D.C., em 1957. Em Edinburg, o surgimento desse novo departamento deu-se devido ao *British English Council* ter como objetivo prover cursos de especialização para profissionais com um nível avançado de inglês da Inglaterra e de outros países. No *Center for Applied Linguistics*, o objetivo era resolver os problemas do ensino de línguas encontrados nos países desenvolvidos. No entanto, ambos tinham como objetivo comum promover o ensino e o aprendizado de inglês para o desenvolvimento educacional e arrecadar os fundos necessários ao estabelecimento de uma base institucional.

Muitas pessoas conceituaram a LA achando que se tratava de uma nomenclatura relacionada ao ensino avançado de língua inglesa. Grabe & Kaplan (1991a) apontam outros motivos para a LA ser associada apenas ao ensino de inglês. Professores de língua inglesa queriam ser reconhecidos como cientistas ao invés de humanistas. Por isso, passaram a se identificar com a Lingüística, já reconhecida como ciência. Além disso, o aparecimento da LA como disciplina ocorreu durante a *era Sputnik*, quando os EUA estavam preocupados com o crescimento da União Soviética nas conquistas científicas. Isso levou o país a fazer grandes investimentos em educação e a LA foi beneficiada com esses investimentos também. Um outro fator foi o aparecimento da LA como disciplina ter coincidido com o crescimento do inglês como a língua da ciência e tecnologia, o que aumentou a ênfase no ensino do inglês

como língua estrangeira. Houve também um grande fluxo de alunos estrangeiros para as universidades americanas e a conseqüente necessidade de se desenvolver o ensino de inglês como segunda língua para que esses alunos obtivessem êxito em suas vidas acadêmicas. Por fim, o grande fluxo de estrangeiros para dentro dos EUA, devido a problemas políticos em outros países, também favoreceu o ensino do inglês como segunda língua.

Uma outra conceituação de LA é que esta seria a aplicação de teorias lingüísticas. De acordo com Weidemann (1998), de fato, a primeira fase da LA foi marcada pela aplicação de análises lingüísticas ao ensino de língua, mas mostra também que a LA passou por várias fases e ajustes até chegar à idéia dos novos usuários e contexto de uso. Na geração inicial, lingüística/ behaviorista, o áudio-lingualismo marcou o início da LA moderna e acreditava numa tentativa de resolver problemas no ensino de línguas através não só da aplicação de Lingüística, mas da Psicologia Behaviorista. A abordagem behaviorista acreditava que a aprendizagem se dava em pequenas porções, através da fragmentação da linguagem em unidades menores. Para os seguidores do áudio-lingualismo, aplicar análises lingüísticas significava dar à LA o *status* de ciência.

A segunda geração foi uma continuação da tradição de aplicação da Lingüística a problemas relativos à aquisição de línguas estrangeiras. Se o objetivo era ensinar línguas, então, primeiro, devia-se fazer uma análise lingüística. Posteriormente, a Lingüística ampliou seu campo para a Lingüística Textual, Análise do Discurso, Semântica e outros tipos de estudo de linguagem que a considerassem um fenômeno social e um instrumento de comunicação. Esses estudos influenciaram a LA e resultaram no desenvolvimento de variedades de ensino comunicativo. Contudo, o que faltava na abordagem comunicativa era uma teoria de aprendizagem de língua. Não estava claro como os alunos poderiam aprender melhor através dessa abordagem. Como resultado, a Lingüística sozinha já não dava mais conta e aqueles que trabalhavam em LA passaram a buscar subsídios em teorias de áreas

como a Pedagogia e a Psicologia, por exemplo. Dessa maneira, a LA tornou-se uma área multidisciplinar.

A terceira geração, em relação ao ensino de segunda língua, levou adiante a multidisciplinaridade, mas continuava sem saber se a fragmentação da língua em unidades menores era a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira.

A geração posterior teve a Psicologia em sua base, uma vez que essa ciência poderia prover uma explicação para como as línguas são aprendidas e como segundas línguas são adquiridas. Achava-se que aprender uma outra língua era mais fácil e mais bem sucedido fora da sala de aula. Havia a expectativa de que as novas pesquisas dissessem como recriar em sala de aula as condições de aprendizagem que há fora dela e que tornavam a aprendizagem de uma língua mais fácil.

Já na década de 80, a LA passou a contar com mais uma teoria social: o construtivismo. Este pregava que quando aprendemos, construímos conhecimento através da nossa interação com outros indivíduos. Acidentalmente, encontrou-se no construtivismo uma justificativa psicológica para o ensino comunicativo. As técnicas da abordagem comunicativa eram ideais para que o aprendiz construísse a linguagem em interação com outros. Essa geração foi caracterizada por pesquisas em aquisição de segunda língua, através das quais surgiram e se desenvolveram métodos de aprendizagem de línguas atuais.

De acordo com Grabe & Kaplan (1991a), grande parte das pesquisas em LA estava relacionada ao ensino-aprendizagem de língua. No entanto, a LA abarcava pesquisas em muitas outras áreas. Já na década de 80, a LA começou a voltar suas atenções para áreas de estudo cujo problema ou foco de investigação fosse questões relacionadas ao uso da linguagem. Como exemplo desse desenvolvimento da LA, podemos citar os usos profissionais da linguagem como a interação médico/ paciente, a linguagem dos tribunais e das salas de aula, como e por que os indivíduos aprendem e usam mais de uma língua, o que é

ser bilíngüe, como acontece o bilingüismo, onde o bilingüismo pode ser adquirido e o que o bilingüismo faz para a comunidade na qual ele existe em termos humanos, ecológicos, sociais, políticos e econômicos.

Depois de uma historicização da disciplina, precisamos também trazer a tona algumas definições acerca do que é a LA que, futuramente, servirão de base para que a escolha desse caminho faça sentido.

2.2 O que é a LA?

Apesar das dificuldades, muitos autores tentaram definir a LA. Grabe & Kaplan (1991a), na década de 90, apontavam que uma das dificuldades em se definir a LA devia-se ao fato de que seu paradigma disciplinar ainda não estava completo, mas surgindo. Weidemann (2004) elucida a importância de se localizar os iniciantes em LA na sua história, uma vez que seria irresponsável eliminar do desenvolvimento profissional e do treinamento dessas pessoas uma referência de onde elas devem se localizar no campo em que escolheram trabalhar. Paralelamente, encontra-se o fato do nosso próprio contexto de trabalho influenciar os interesses em caracterizar a LA e localizar nossos estudos dentro de várias tradições e tendências. Moita Lopes (2001) afirma que “a discussão da natureza da LA é importante para esclarecer os paradigmas sob os quais atua e saber o que é LA não serve simplesmente para apontar as diferenças entre LA e lingüística, mas para aperfeiçoar a pesquisa em LA” (p.17-

18). Esse mesmo autor tenta definir a LA através da caracterização de um paradigma de investigação. Dessa forma, estabelece cinco características dentro desse paradigma.

Primeiramente, a LA é uma pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais. Aplicada porque objetiva resolver problemas que envolvam o uso da linguagem dentro ou fora da escola e Ciência Social porque analisa esses problemas de uso da linguagem dos participantes do discurso dentro do contexto social em que ocorrem. Em segundo lugar, é uma pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, ou seja, o centro das atenções é a linguagem do ponto de vista do usuário durante a interação lingüística oral e escrita. A terceira característica seria a natureza interdisciplinar e mediadora. Para investigar um problema de uso da linguagem, a LA não recorre somente aos suportes teóricos da Lingüística, mas também utiliza o conhecimento de várias outras disciplinas como a Psicologia e a Educação, por exemplo. A LA media entre o conhecimento teórico dessas disciplinas e o problema que objetiva investigar. Além de conhecimentos teóricos de outras disciplinas, a LA também formula os seus próprios, colaborando com o seu campo de atuação e com outras áreas de pesquisa. Finalmente, é uma pesquisa que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

De acordo com Grabe & Kaplan (1991a), para se definir a LA, duas perguntas precisam ser respondidas: que parte da lingüística pode ser aplicada aos problemas de linguagem do mundo real que a LA almeja mediar e que tipos de problemas podem ser resolvidos através da mediação da LA. Esses mesmos autores (1991b) afirmam que ao se definir as áreas de conhecimento de um lingüista aplicado, contribui-se indiretamente para a definição de LA.

Weidemann (2004) diz que a LA é uma área que lida com problemas de linguagem com o objetivo, primeiramente, de entendê-los melhor para, depois, sujeitá-los à análise. O terceiro passo desse processo, é propor, com base nos dois passos anteriores, uma solução

planejada para esses problemas. No entanto, essa solução não deve ser imposta. É fundamental que haja a interação entre o usuário da língua e o *designer*, aquele que planeja as soluções. Brumfit (1995) compartilha da mesma idéia quando propõe que, em LA, os problemas sejam sempre definidos, em primeira instância, pelas necessidades externas e que a tarefa do lingüista aplicado é de conceituar o problema a fim de que a argumentação racional e a pesquisa empírica possam produzir resultados.

A definição de LA de Strevens (1991) fundamenta-se em seis proposições essenciais que, na realidade, resumem o que foi dito pelos autores supracitados. Segundo Strevens, a LA é baseada em investigação intelectual, proporciona e faz uso de pesquisa e relaciona-se a outras disciplinas; a Lingüística é essencial para a LA, mas não é a única disciplina que contribui com ela; a escolha de quais disciplinas e quais partes estão envolvidas em particular na LA depende das circunstâncias; a natureza multidisciplinar da LA requer que suas operações práticas sejam realizadas em diferentes domínios da atividade humana; A LA preocupa-se em atingir um objetivo que traga melhorias para as relações entre as línguas e para os problemas relacionados à linguagem; os lingüistas não estão excluídos de uma contribuição social por manifestarem uma consciência social e, assim, devem, sempre que possível, usar seu conhecimento e entendimento a serviço da humanidade.

2.3 Novas áreas de atuação da LA

O campo da LA hoje vem se diversificando e expandindo cada vez mais. Dentro desse panorama, Pennycook (2004) destaca a LA crítica, a qual relaciona-se ao letramento crítico e a análise do discurso crítico e propõe-se a desenvolver uma visão mais política acerca dos

usos da linguagem do que a LA tradicional, tratando de questões como a sexualidade, a identidade e o poder, por exemplo. Esse novo enfoque permite que a LA liberte-se do estigma de se preocupar apenas com questões de aprendizagem em L2 e processos cognitivos.

O letramento crítico e a análise do discurso crítico enfocam questões relativas à mudança social, participação política e igualdade econômica nos textos e nas práticas de leitura e escrita. Hoje em dia, não é possível ver a linguagem como representante do real, mas sim como constitutiva da vida social.

Ao focalizar a visão atual de LA e sua área de atuação no contexto brasileiro, Celani (2000) pontua que a LA articula uma gama de domínios do saber hoje em dia e dialoga com os domínios que tenham preocupação com a linguagem. A LA preocupa-se em situar os problemas de uso da linguagem dentro de um contexto social, político e econômico no Brasil. Até pouco tempo, esse contexto era ignorado, já que as pesquisas focavam questões de aquisição de linguagem, de metodologia de ensino de línguas ou de descrição lingüística sem contextualizar os problemas que surgiam. A autora afirma, ainda, que teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas estão vinculadas a forças sociopolíticas mais amplas que precisam ser levadas em consideração.

Percebe-se, portanto, que há uma preocupação crescente em relação à língua enquanto sistema e enquanto meio de comunicação socialmente construído. Essa conscientização lingüística tem feito parte tanto de programas de ensino quanto de formação de professores.

Segundo a autora:

A LA está, portanto, preocupada não apenas em “ensinar” língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso lingüístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano. (CELANI, 2000, p.22)

Celani (2000) destaca também as possíveis áreas de atuação da LA em uma política educacional brasileira. A formação de professores faz parte de uma dessas áreas e surgem indagações como, por exemplo, até que ponto a universidade prepara os futuros professores para lidarem de forma efetiva com as questões referentes à linguagem e se esses professores estão sendo preparados para refletirem a respeito de suas práticas pedagógicas.

A contribuição da LA em relação à formação de docentes é ainda maior no nível de pós-graduação, no qual as pesquisas são realizadas. Dentro das principais linhas de pesquisa da LA desenvolvidas nesse nível, encontram-se a aquisição e o desenvolvimento da linguagem (em relação à língua materna e à língua estrangeira), ou seja, aquisição e desenvolvimento da escrita, da leitura, da habilidade oral, letramento e alfabetização.

Uma outra contribuição da LA hoje refere-se à produção de programas e de materiais de ensino de línguas, os quais estão “intimamente ligados, já que a visão de linguagem e de aprendizagem subjacente aos programas determina a natureza dos materiais” (CELANI, 2000, p.29).

A questão dos materiais de ensino sempre foi um problema. A associação da LA com o ensino de línguas perpassa toda a história da disciplina, e é dentro desse mesmo contexto que a LA se associa com a preparação e a avaliação de materiais didáticos.

É dentro dessa perspectiva que inserimos nosso trabalho.

2.4 Nossas questões de pesquisa e a LA

A pesquisa em LA, de acordo com Moita Lopes (1996), utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. Inicialmente, ao tentar se legitimar como

ciência, a LA utilizava somente métodos de pesquisa de natureza positivista, já que eram os mesmos utilizados pelas Ciências Naturais. Esses métodos centram-se na análise do produto final do usuário. Como o objeto de estudo da LA é, de algum modo, mais subjetivo do que o das Ciências Naturais, a pesquisa de base interpretativista tornou-se mais adequada. Brumfit (1995) também cita que uma das necessidades da pesquisa em LA é o reconhecimento da subjetividade nos relacionamentos humanos. Ainda segundo o autor, é preciso que haja uma preocupação com a qualidade e com o valor, não, simplesmente, com o que pode ser medido e quantificado. O foco deixa de ser o produto e passa a ser o processo de uso da linguagem. Essa é uma das características importantes na LA, uma vez que consideramos a leitura como processo.

A leitura está relacionada a uma rede cultural, histórica e social. Épocas diferentes proporcionam leituras diferentes. A LA é uma disciplina que privilegia uma perspectiva sócio-histórica para tentar compreender os fenômenos sociais. A visão de que os sujeitos de pesquisa de nosso trabalho fazem parte de um determinado contexto social é necessária e essencial para a análise, uma vez que os sentidos são construídos em cada situação em particular de leitura e são sempre determinados pela sua historicidade.

A pesquisa de base interpretativista que mais se aproxima de nosso trabalho é a etnográfica, a qual, segundo Weidemman (2004), dá grande importância ao contexto da aprendizagem. O contexto é fundamental para esse tipo de análise porque tem uma poderosa influência sobre o comportamento. Portanto, propõe que as investigações sejam conduzidas, em primeira instância, como pesquisa de campo, sem procurar manipular o evento e controlar todas as variáveis. A pesquisa não é conduzida pelo pesquisador sozinho, levando em conta outros participantes, como os aprendizes e os professores. Dessa maneira, a investigação etnográfica tenta construir a melhor imagem possível do contexto no qual a aprendizagem de

uma língua ocorre, de maneira a proporcionar generalizações que são de grande valia para a interpretação da aprendizagem.

Uma outra razão para inserir nosso trabalho na LA é a sua natureza interdisciplinar e mediadora. Segundo Moita Lopes (2001), como mencionado anteriormente, para investigar um problema de uso da linguagem, a LA não recorre somente aos suportes teóricos da lingüística, mas também utiliza o conhecimento advindo de outras disciplinas, fazendo a mediação entre esses conhecimentos e o problema que pretende investigar.

Grabe & Kaplan (1991b) também apontam a interdisciplinaridade como fundamental ao lingüista aplicado. Este deve unir-se a profissionais das disciplinas e áreas afins (uma vez que ele sozinho não pode ter o conhecimento de todas as áreas) e usar o conhecimento desses profissionais para criar uma resposta interdisciplinar a problemas que ultrapassem as barreiras da LA. O lingüista aplicado é tanto um especialista quanto um generalizador. O lingüista aplicado que não está ciente de todas as áreas de domínio de conhecimento que podem ser utilizadas durante a pesquisa em LA tem uma perspectiva limitada e menos chances de ser um treinador de futuros lingüistas aplicados, além de não ter sucesso em traduzir sua pesquisa para os usos e aplicações da LA.

Para investigar as visões de leitura de professores, autores de LDs e alunos, precisarei dos subsídios teóricos de outras áreas e a LA poderá viabilizar o trânsito por esses diferentes campos do saber. O próprio fato de estarmos inseridos num programa interdisciplinar em LA permite-nos ter acesso a diferentes áreas de conhecimento, fundamentais para o suporte teórico de nossa pesquisa. Além disso, contribuem para que nos tornemos mais reflexivos e, conseqüentemente, para o enriquecimento e aprimoramento de nossa formação como docente.

Segundo Holmes (1992), um outro componente da LA é a interação. Através do envolvimento de aprendizes e professores como participantes legítimos da pesquisa, muda-se o paradigma. Passamos a tratar os alunos não como sujeitos, mas como informantes. Os

alunos podem, com a ajuda dos professores, pesquisar como eles próprios aprendem. A interatividade proporcionada pela LA permitirá que respondamos a uma de nossas perguntas de pesquisa, talvez a mais importante delas, que é qual (is) a (s) visão (ões) de leitura dos alunos. Estes são os grandes interessados na aprendizagem. Nada melhor do que escutá-los para saber se nossa prática pedagógica está adequada as suas necessidades e expectativas e o que pode ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Por fim, a LA é uma disciplina que objetiva resolver problemas que envolvam o uso da linguagem. Esta ocupa um papel central na nossa pesquisa, já que, no trabalho de campo, no qual será analisado como os professores utilizam o LD em sala de aula e de que forma esses LDs contribuem para o aprendizado de uma LE, a linguagem é mediadora de todo o processo de aprendizagem.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Geertz (1989, p.7)

Há duas maneiras de se fazer pesquisa tradicionalmente: uma seguindo a linha positivista ou quantitativa e a outra a interpretativista. Neste trabalho, adotamos ambos os paradigmas.

Reichardt e Cook (1979), citados por Nunan (1992, p.3), afirmam que as pesquisas quantitativa e qualitativa são indistinguíveis em muitos aspectos e não há como os pesquisadores seguirem os princípios de um determinado paradigma sem levar em conta métodos e valores de paradigmas alternativos.

Grotjahn (1987 apud Nunan 1992, p.4), aponta que a distinção entre quantitativo e qualitativo é uma simplificação e que é necessário levar em consideração tanto métodos de gerar dados experimentais quanto não-experimentais, tanto o tipo de dados gerados pela investigação qualitativa quanto pela quantitativa e tanto o tipo de análise dos dados interpretativo quanto o estatístico.

Celani et al. (2005) também acreditam que as pesquisas quantitativa e interpretativista não são tão antagônicas quando afirma que:

É claro que esses dois paradigmas têm aspectos comuns, quer no que diz respeito a objetivos gerais, valores fundamentais, quer no que se refere ao uso do poder e a códigos de conduta. Embora objetivos e valores fundamentais sejam realizados de maneiras diferentes, ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (p.6).

Na análise do LD de inglês utilizado nesta pesquisa (Cf. capítulo 6) e dos questionários respondidos pelos sujeitos de pesquisa (Cf. capítulo 7), a pesquisa quantitativa será de grande valia e parte importante e enriquecedora deste trabalho.

Em relação ao material didático, temos como objetivo levantar que tipos e gêneros de textos são utilizados para a leitura, questões referentes à transversalidade e a interdisciplinaridade do conteúdo dos textos, as estratégias de leitura trabalhadas ao longo do material, e os tipos e a qualidade das atividades de compreensão dos textos.

De acordo com Marcuschi (2003), o problema dos LDs de língua materna não é a ausência ou a falta de diferentes tipologias textuais, mas sim, a abordagem feita pelos autores dos mesmos. O autor aponta que o trabalho de compreensão de texto nos LDs de língua materna não passa de extração de conteúdos, além da mistura de questões de compreensão com outras que nada têm a ver com o assunto, deixando evidente a falta de objetivo no trabalho ali realizado e exercícios que não proporcionam nenhum tipo de reflexão (MARCUSCHI, 2003, p.51).

Diante de uma diversidade de perguntas de compreensão presentes nos LDs de português, Marcuschi (2003) montou uma tipologia para a classificação de tais perguntas que, segundo ele, “não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos interessantes da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão” (p.53). O autor divide os tipos de perguntas da seguinte forma: a cor do cavalo branco de Napoleão, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e meta-lingüísticas

(MARCUSCHI, 2003, p.54-55). Tal classificação, juntamente com as elaboradas por Widdowson (1991) e Alves Filho (2000), será utilizada neste trabalho com o intuito de categorizar os tipos de perguntas presentes no LD de língua inglesa (Cf. capítulo 6).

A pesquisa quantitativa é centrada na idéia de que existe conhecimento objetivo, passível de ser quantificável ou medido, além de procurar construir generalizações com os resultados obtidos (NUNAN, 1992). Esse tipo de pesquisa é o mais adequado para a análise do LD, já que, como exposto acima, pretendemos fazer um levantamento dos tipos de perguntas que são mais recorrentes no LD de inglês, a fim de identificar se os alunos são levados a pensar e refletir diante da leitura de um texto e se o material está contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e capazes diante dos textos que recebem para seu uso na vida diária. Segundo Marcuschi (2003, p.58):

é bom convencer-se de que usamos a língua não propriamente para exercitar as cordas vocais e sim dar a entender o que pensamos ou então para entender o que os outros pensam. Enfim, no uso diário da língua, a compreensão é um aspecto tão central que em torno dela se dão grandes e acalorados debates. Vale a pena exercitá-la com cuidado desde cedo.

No entanto, apenas a análise do LD não será suficiente para responder as nossas perguntas de pesquisa.

No contexto de sala de aula, o paradigma interpretativista será fundamental para esta pesquisa, já que o que ocorre nesse contexto não pode ser simplificado, quantificado ou padronizado. Não há como considerar o contexto pesquisado independente do ser humano e capaz de ser reproduzido de forma idêntica em outras situações.

Os participantes da pesquisa em sala de aula, ou seja, alunos, a professora e a própria pesquisadora-observadora, no caso, eu, aluna do mestrado em Linguística Aplicada da UFRJ,

são seres que constituem o social através da linguagem. Por isso, Moita Lopes (1994) defende a utilização do paradigma interpretativista nas pesquisas em Ciências Sociais, uma vez que seu objeto de investigação é o ser humano, o qual faz uso da linguagem. Defende, ainda, o ponto de vista de que a linguagem é uma das ferramentas para a construção do mundo social, além de ser a condição para que ele exista, já que o significado é construído socialmente. Dessa forma, não há uma única realidade, mas várias.

O paradigma interpretativista, por considerar a realidade uma construção social e o significado dos eventos como dependentes da compreensão do contexto pesquisado e de seus participantes, permitir-nos-á refletir sobre a prática em sala de aula e transformar-nos num pesquisador desse contexto.

Para conhecer os eventos cotidianos de uma sala de aula em suas minúcias, é preciso entrar nela, vê-la de dentro, compreender suas regras de funcionamento, o relacionamento professor/ aluno, enfim, conhecer sua cultura local. Em uma sala de aula, as ações significativas que são compartilhadas pelos seus membros constituem a cultura local. Erickson (1992) denomina esses significados-em-ação, tal como são vivenciados por um grupo natural de pessoas, de microcultura. Segundo o autor (1992, p.102), “microculturas são características de todos os grupos humanos cujos membros se associam recorrentemente”. Portanto, investigar o cotidiano de uma sala de aula significa estudar sua microcultura, ou seja, as práticas, as crenças, os padrões de organização social, a linguagem do grupo, preocupando-se em compreender os significados que os participantes dão às suas próprias experiências e vivências e às dos outros. Cada sala de aula constitui uma microcultura apesar de suas aparentes similaridades com outras salas. E a via mais eficaz de acesso à microcultura de um grupo é a etnografia.

3.1 Pesquisa etnográfica

O termo etnografia significa “escrever sobre os povos” (ERICKSON, 1984, p.52). *Grafia* vem do grego *graf(o)* e significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um *etn(o)* ou uma sociedade em particular. Assim, nas sociedades modernas, uma sala de aula é uma unidade social que pode ser descrita etnograficamente. De acordo com Geertz (1989), citado na epígrafe deste capítulo, o que o etnógrafo diz não é eterno, mas transitório e referente a um dado momento histórico.

O interesse da etnografia reside no estudo das variações de determinado caso e das relações entre estas variações e as variações próprias do contexto maior em que este caso está inserido. Há também uma preocupação específica com uma perspectiva dialética ou ecológica na pesquisa social que se contrapõe à abordagem quantitativa no sentido do tratamento que esta linha dá ao caso estudado. Na abordagem dialética, há o interesse na totalidade do problema e não simplesmente no tratamento isolado de uma parte do mesmo. Entretanto, isto não significa que é preciso abandonar a estatística como método de tratamento de dados; ao contrário a quantificação utilizada de maneira sensível será de grande valia para a análise etnográfica.

Talvez a mais básica diferença entre a linha etnográfica de pesquisas e as outras pesquisas qualitativas de sala de aula é que estas procuram pela natureza causal do fenômeno, ao passo que a etnografia busca desvelar a *caixa preta* que envolve a cultura escolar como um todo, numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar. Erickson (1992) afirma que, ao fazer etnografia, o pesquisador não deve ocupar-se do comportamento (ato físico) dos atores em um evento interacional, mas sim, de suas ações (que

são os comportamentos impregnados de significados partilhados pelos atores sociais engajados na interação).

Segundo esse mesmo autor, a pesquisa etnográfica, estudando o fenômeno no meio natural em que ocorre, consiste em responder as seguintes questões básicas: “O que está acontecendo aqui, especificamente? O que esses acontecimentos significam para as pessoas engajadas neles?” (Erickson, 1992, p.92). Para caminhar em direção a essas perguntas, o etnógrafo precisa aprender a estranhar o familiar, a ver a *invisibilidade* da vida cotidiana, condição que lhe é possibilitada através da observação participante (Erickson, 1984, p.62). E foi através desse tipo de observação que desenvolvemos a nossa pesquisa em sala de aula.

O nosso interesse em realizar a pesquisa etnográfica através da observação participante se relaciona ao desejo de tornar as aulas de inglês significativas para a vida do aluno fora da escola e dentro dela, auxiliando-o em outras disciplinas. Acreditamos que isso seja possível através da leitura (Cf. capítulo 5). Compartilhamos da idéia de Moita Lopes (1994) quando o autor afirma que o desejo do pesquisador “é entender os significados construídos pelos participantes de contexto social de modo a poder compreendê-lo” (p.334).

Portanto, para que a pesquisa fosse realizada, foram necessários alguns instrumentos, os quais serão discutidos na próxima seção.

3.2 Os instrumentos da pesquisa

Acreditamos que a escolha de diferentes instrumentos de pesquisa deu-nos acesso a diferentes pontos de vista sobre a questão investigada e aos significados construídos pelos

participantes em sala de aula. Além disso, os instrumentos nos permitiram fazer uma triangulação das perspectivas da professora da turma, dos alunos e da professora-observadora. Na pesquisa qualitativa, a triangulação se faz necessária quando fazemos uso de múltiplas fontes de dados para justificar nossas descobertas (HUBBARD & POWER, 1993). Moita Lopes (1994) compartilha dessa idéia quando afirma que “é a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu em sala de aula” (p.334).

Utilizamos como instrumentos de pesquisa as notas de campo, ou seja, as anotações de todas as informações que nos chamaram atenção no contexto da sala de aula de inglês e que estavam relacionadas às perguntas de pesquisa. Spradley (1980) afirma que tudo que o etnógrafo vê e registra é influenciado pelas perguntas de pesquisa. O mesmo autor auxiliou-nos na escritura e organização das notas de campo. Os princípios da identificação da linguagem, *verbatim* e concreto, além dos tipos de notas de campo condensado e expandido foram essenciais durante esse processo.

Também nos utilizamos das gravações em áudio. Segundo Hubbard e Power (1993, p.68), o recurso de áudio-tape permitirá que o pesquisador tenha acesso aos dados armazenados (gravados) nas fitas a qualquer momento e quando for necessário, permitindo uma reflexão mais apurada e posterior ao momento. Os mesmos autores afirmam que a transcrição desse material deve ser feita pelo próprio pesquisador e não por terceiros. Isso porque escutar e reescutar as fitas permite que o pesquisador perceba atitudes antes não identificadas e reflita acerca do que está escutando.

Um outro instrumento de pesquisa foram os questionários (Cf. capítulo 7 e Anexos A e B), os quais tinham como objetivo obter informações gerais acerca dos alunos e da professora participantes da pesquisa, bem como captar o ponto de vista desses participantes em relação à importância das aulas de leitura em inglês, suas visões de leitura e suas

considerações a respeito do LD. Foram distribuídos e respondidos vinte e sete questionários (vinte e seis aos alunos e um à professora). Feita a análise dos questionários, entrevistamos dez alunos. Em relação à professora, ao final de cada aula conversávamos acerca do que tinha ocorrido dentro de sala de aula e essas conversas eram gravadas. As entrevistas foram utilizadas com o intuito de esclarecer determinadas respostas dos questionários e aprofundar-nos em outras para triangular informações. Para a entrevista, utilizamo-nos de perguntas semi-estruturadas, baseadas nas informações fornecidas pelos questionários. Para elaboração desses questionários e das perguntas da entrevista, mais uma vez, seguimos as instruções de Spradley (1979,1980). De acordo com o autor, são nove as características das situações sociais que guiam o observador participante: espaço, ator, atividade, objeto, ato, evento, tempo, objetivo e sentimento. O pesquisador deve selecionar aquelas que estão relacionadas a sua pesquisa através de uma observação mais geral (*Grand tour observation*) Para cada característica selecionada o pesquisador deve fazer uma pergunta (*grand tour question*). Num momento posterior, essas perguntas mais gerais serão desdobradas em perguntas mais detalhadas (*mini tour questions*), que têm como objetivo captar trivialidades e registrá-las. Informações que parecem irrelevantes são as melhores pistas para a cultura de uma comunidade. Na organização e apresentação dos dados, lançando mão de um procedimento analógico, procuramos correlacionar o que se viu encenado no cotidiano da sala de aula com o que se leu nos questionários dos alunos e da professora e com o que se ouviu nas entrevistas.

Por último, devemos ressaltar a importância do LD de inglês. Este foi o material de leitura utilizado nas aulas observadas e que será descrito no capítulo 6 deste trabalho.

3.3 Contexto da Pesquisa

Os dados desta pesquisa foram gerados no segundo semestre de 2006, em uma escola particular de classe média alta (doravante “Escola C”) situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A turma observada foi a do 3º ano do ensino médio do turno da manhã, e as aulas aconteciam às quartas e sextas. No entanto, observamos apenas as aulas de quarta-feira, uma vez que a professora só utilizava o LD nessas aulas. Às sextas-feiras, por se tratar de uma turma de 3º ano, eram dedicadas à resolução de questões de vestibular, organizadas em uma apostila. Segundo relatos da professora, a turma preferia as aulas de sexta, na qual utilizava a apostila, o que pude constatar como verdadeiro após análise dos questionários (Cf. capítulo 7). Além disso, os alunos adoravam fazer simulados. Vale ressaltar que às quartas-feiras a turma tinha apenas um tempo de inglês cuja duração era de 50 minutos, enquanto que às sextas-feiras, eram dois tempos seguidos.

A sala de aula era arejada e possuía um aparelho de ar condicionado e ventiladores. Os alunos sentavam enfileirados em pares em carteiras compostas por uma mesa e uma cadeira. Apesar dessas carteiras trazerem um maior conforto em relação as que possuem apenas um braço acoplado à cadeira, elas dificultam o trabalho em grupo por ser mais difícil mudá-las de posição e por ocuparem mais espaço.

O ensino médio foi escolhido porque acreditamos que é nesse período que os alunos têm mais contato com a leitura. Primeiro, por já terem mais intimidade com o idioma, uma vez que se encontram no final de sua vida escolar. Segundo, porque a leitura é a habilidade mais cobrada nos vestibulares de inglês atualmente e, no ensino médio, todas as atenções estão voltadas ao vestibular e, conseqüentemente, à leitura. O fato de termos optado por uma escola particular deve-se ao uso do LD. Sabemos que no contexto da escola pública, a minoria

dos professores faz uso de LDs não só de inglês, mas de todas as disciplinas devido à baixa renda dos alunos e à falta de verba do governo para que as escolas adquiram esse material. Além da falta de material, muitos atribuem a ineficiência das aulas de inglês na escola pública à falta de incentivo ao aperfeiçoamento do professor, a tempos de aula reduzidos demais e à falta de interesse dos alunos, já que muitos acreditam que o aprendizado da língua inglesa é uma realidade distante para alunos de baixa renda. A escola particular investigada, no entanto, é freqüentada por alunos de classe média alta, muitos deles falantes fluentes da língua inglesa e, até mesmo, de outros idiomas, que já tiveram a oportunidade de praticar o inglês em países nos quais ele é língua materna, usuários do computador e da internet, com acesso à televisão por assinatura, além da escola dispor de aparelhos de DVD e videocassete, televisão, laboratório de informática, biblioteca, retro projetores, enfim, todo o aparato tecnológico com os quais todo professor almeja trabalhar. As realidades das escolas públicas e dessa escola particular em especial são bem distintas. Todavia, as reclamações e o descontentamento da professora em relação ao aprendizado de seus alunos não são tão diferentes dos que ouvimos dos professores de escolas públicas. Sendo assim, o que está errado? Esta foi uma outra questão que foi mola propulsora desta investigação.

3.4 O perfil dos participantes

O objetivo desta seção é caracterizar mais especificamente os sujeitos integrantes da pesquisa. Vale ressaltar que, por motivos de natureza ética, seus nomes foram trocados.

Eu, como professora-observadora (PO), concluí o curso de bacharelado e licenciatura em Letras (Português-Inglês) na UFRJ em 2003. Concluí o curso de especialização intitulado

Estudo de texto: leitura, produção textual e ensino de português, na UFRJ em 2004 e, atualmente, curso o mestrado em Lingüística Aplicada na mesma universidade. Quanto à minha experiência profissional, leciono em cursos livres de inglês desde 1998 e, em 2005, ingressei da rede federal como professora de inglês do ensino médio. A experiência com o livro didático surgiu no curso de especialização. O texto de Marcuschi, *Compreensão de texto: algumas reflexões* (2003), a respeito dos LDs de português, lido para uma das disciplinas do curso chamou-me a atenção, pois, por trabalhar com o material didático dos cursos onde leciono e cujo enfoque não é a leitura, nunca havia refletido sobre o ensino dessa habilidade através dos LDs que se encontram no mercado. Como a minha experiência profissional sempre foi voltada para o inglês, resolvi averiguar se o que Marcuschi (2003) relatara sobre os LDs de língua materna se repetia nos LDs de inglês. Assim, portanto, surgiu a minha monografia final do curso de especialização (uma das exigências para a obtenção do diploma), cujo título foi *A leitura nos livros didáticos de língua inglesa* e o interesse pelos LDs. No entanto, senti a necessidade de analisar como a leitura é trabalhada dentro da sala de aula inglês através desses materiais e quais são as visões de leitura presentes nessa sala de aula. Dessa maneira, surgiu esta pesquisa, cujo intuito foi observar como os alunos e a professora interagiam com os textos do LD e de que maneira as diferentes visões de leitura presentes dentro da sala de aula convergiam ou divergiam, facilitando ou dificultando o ensino/ aprendizagem.

A professora da turma, chamada aqui por mim de Carla (C), tem 42 anos e é formada em Letras Português-Inglês pela Universidade Gama Filho e pós-graduada em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, cursa junto comigo o Mestrado em Lingüística Aplicada na UFRJ. Carla atua no magistério há 23 anos como professora de inglês para o ensino médio e há 15 anos na Cultura Inglesa. Na escola na qual esta investigação foi realizada, a professora trabalha há 4 anos e leciona na turma de 3º ano

observada por mim desde o 1º ano do ensino médio. O motivo de ter escolhido Carla para participar desta pesquisa foi por ela, desde o início, ter se mostrado uma pessoa aberta e interessada a dialogar acerca de sua prática pedagógica e de pensar, juntamente comigo, em novas propostas e mudanças para o ensino de leitura. Carla é uma professora que sempre tenta levar coisas novas para a sala de aula e não seguir sempre o mesmo padrão, tem um conhecimento primoroso da língua inglesa, além de ser uma pessoa atualizada tanto na área tecnológica, quanto na área pedagógica. Outro fator importante é termos em comum o encanto pela pesquisa em Linguística Aplicada.

A turma observada, como já mencionada anteriormente, foi a de 3º ano do ensino médio da Escola C. A turma era composta de 26 alunos, nos quais 13 eram meninos e 13 eram meninas. Na realidade, essa turma era formada por dois grupos: os alunos da 1301 e os da 1302. Como todos os alunos iriam participar do processo seletivo de ingresso às universidades públicas, as turmas dividiam-se para assistir as aulas de inglês e espanhol. Os alunos deveriam optar por cursar as aulas do idioma escolhido por eles no vestibular. Os alunos tinham entre 16 e 18 anos e, a maioria, morava no mesmo bairro da escola. Todos os alunos da turma já freqüentaram ou freqüentam cursos de inglês fora da escola.

Vale a pena mencionar que a escola onde a pesquisa ocorreu não possui um único dono, mas os alunos são os donos da escola. A escola possui uma diretora. Se um pai se interessa em matricular seu filho no estabelecimento, ele deve entrar de sócio e a mensalidade está bem acima da média das escolas particulares da cidade.

4 A LINGUAGEM EM FOCO

A linguagem é a morada do ser onde habita o homem.

Heidegger (1995)

Entre as hipóteses do senso comum sobre o que é a linguagem encontra-se a de que esta seria um mero instrumento de comunicação. Hipótese muito própria do mundo contemporâneo marcado, entre outras coisas, pela mídia. Esta hipótese acompanha algumas outras como, por exemplo, a de que dizer é, fundamentalmente, informar e a de que a linguagem expressa nossos pensamentos. Essas são visões de linguagem como mero instrumento. No entanto, Heidegger (1995) mostra-nos que não somos nós que possuímos a linguagem e a manipulamos ao nosso bel prazer, mas é ela que nos possui, uma vez que a linguagem é a “morada do ser”. Assim como Heidegger, Castro (2004) afirma que “a linguagem é ser e somos a linguagem” (sem nº de página)². Portanto, ao utilizarmos a linguagem como comunicação instrumental, transformamo-nos também em instrumentos, “transformando nossas relações, nossas ações, nosso ser, nossa identidade em instrumentos-objetos, acentuando o seu caráter técnico, objetivo, formal, dentro do conjunto de objetos disponíveis em que se transformou nossa realidade virtual-representacional” (CASTRO, 2004).

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é estabelecer a visão de linguagem que norteou esta pesquisa, já que há posições controversas acerca de como a linguagem é

² CASTRO, Manuel Antônio de. *Linguagem: Nosso Maior Bem*. Aula inaugural da UFRJ – 2º semestre de 2004. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/~travessia poetic/textos.htm>. Acesso em 5 jun. 2006.

compreendida. Além disso, seguindo os ensinamentos de Heidegger, por considerar que somos a linguagem, ou seja, que ser humano e linguagem não são duas entidades estanques, mas indissociáveis, é fundamental que dediquemos algumas páginas a este tópico, uma vez que foi através da e graças à linguagem que esta pesquisa foi realizada.

4.1 A visão representacionista

Segundo a visão representacionista da linguagem, esta seria em instrumento de representação, ou seja, a linguagem só é compreendida e a comunicação só é possível devido à capacidade que as palavras têm de representar entidades extralingüísticas, “de simbolizar algum tipo de essência” (MARTINS, 2000, p.24).

A imagem representacionista da linguagem sugere que a comunicação verbal entre as pessoas é um processo telementacional (ibid.), ou seja, seria a transferência de um determinado pensamento da mente de um indivíduo para a mente de outro. Os falantes devem se utilizar de um processo de codificação e os ouvintes, de um processo de decodificação (FABRÍCIO, 2002). Sendo assim, as palavras representariam idéias e coisas de forma precisa e a compreensão entre os indivíduos aconteceria através da nomeação adequada das coisas, da transmissão de seus sentidos e do processo de decodificação, o qual deve associar os significados às palavras/ idéias que eles representam.

A possível correspondência entre objeto e designação traz à baila uma concepção entitativa do significado que se apóia em premissas como, por exemplo, a de que a realidade

seria um fenômeno em si, existindo independentemente de nossa linguagem. Um outro ponto importante para tal concepção é que as operações mentais ocorreriam sem a cooperação das palavras, que só entram em questão quando um indivíduo deseja comunicar a um outro um pensamento, uma idéia ou, ainda, estados interiores (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004, p.15).

Diante disso, pode-se dizer que a visão representacionista entende a linguagem como intermediária das idéias e dos processos mentais intersubjetivos.

4.2 A linguagem como “morada do ser”

Neste trabalho, filiamo-nos à visão de linguagem como “morada do ser”, apresentada na epígrafe deste capítulo.

Assim como em Heidegger, a filosofia de linguagem de Wittgenstein convida-nos a subverter a visão representacionista da linguagem. Wittgenstein vai de encontro à idéia de que o significado é anterior à prática lingüística. A linguagem é ação e indissociável das múltiplas atividades das quais participamos.

Martins (2000) e Fabrício (2002) adotam uma abordagem wittgensteiniana de linguagem, argumentando a partir do ponto de vista/ da perspectiva do filósofo. Segundo Martins (2000, p.31), “os significados das palavras só podem ser conhecidos e aprendidos no contexto das atividades humanas em que essas palavras e esses objetos se inserem e das quais não se dissociam”. Fabrício (2002) também compartilha da idéia de que o objeto só ganha

significado durante uma determinada atividade. Assim, o que importa não é perguntar-se sobre a significação, “mas sobre o processo de atribuição de sentido que só se dá no uso” (p. 69).

Araújo (2004), seguindo uma perspectiva foucaultiana, mostra-nos que tratar a linguagem como “atividade situada representa um esforço teórico necessário e produtivo” (p. 215), uma vez que dada a complexidade da linguagem, é impossível reduzi-la a um sistema ou código. Encontramos em Foucault um filósofo que dá suporte e amplitude à idéia de que a linguagem não serve para “dizer” a realidade. Araújo (2004, p.216) mostra que “não há simplesmente de um lado a significação (palavras), que representaria as coisas, consideradas como entes em si, que estariam no outro lado, como puros dados”.

Para Wittgenstein, o *uso* que fazemos da linguagem em diferentes situações e ocorrências é o que possibilitará o significado de uma expressão, isto é, a significação de uma palavra é seu uso na linguagem. Castro (2004) também afirma que “a linguagem pressupõe o domínio da língua viva e não abstrata”. Diferentemente da tradição filosófica, na qual a significação de uma palavra era dada pela denotação de um objeto, nas *Investigações Filosóficas* (1996)³, o uso das palavras em um dado contexto é que produzirá a significação. Esses contextos não são apenas lingüísticos, mas envolvem toda uma dimensão pragmática, isto é, um conjunto de ações. A esse conjunto de palavras e ações Wittgenstein dá o nome de jogos de linguagem. É no interior de tais jogos que o significado se constitui através de regras de uso das expressões lingüísticas (que só são aprendidas ao se participar do jogo) num processo interativo. Assim, saber jogar é o mesmo que ser capaz de fazer uso das palavras nos seus empregos cotidianos, uma vez que “a linguagem é um patrimônio público e partilhado, não podendo ser utilizado à revelia dos demais usuários/ proprietários” (FABRÍCIO, 2002, p. 76).

³ WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Wittgenstein (1996) contrapõe-se à visão essencialista e, sem deixar de lado a questão da identidade, o filósofo propõe uma outra compreensão do modelo objeto-designação. O conceito de identidade possibilita a criação de sentido entre as pessoas e está intimamente ligado a uma prática social que determina critérios públicos para decidir o que conta como “o mesmo”. Sendo assim, a estabilidade da significação “é fruto de um escrutínio público, fazendo com que eu tenha que recorrer ao outro (pessoas, grupo, teoria, tradição, etc.) para dela me certificar” (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004, p.16). Ainda segundo os autores:

Não existe princípio da identidade desvinculado de uma prática coletiva e de determinado contexto social que lhe dê sentido e articule conseqüências convencionalizadas. Por este ângulo, haveria um vínculo indissociável entre linguagem, sociedade, contexto, comportamento e atividades humanas, pois o mundo social é constituído pelo modo como aprendemos a linguagem e a empregamos. Nossas práticas discursivas, então, são constitutivas do mundo social, já que são elas que constituem o seu horizonte (p. 16).

Mesmo havendo uma estabilidade de significação, em nossas práticas sociais - no jogo - é sempre possível propor inovações. No entanto, a novidade das sentenças não deve ser vista como enigmática a partir do momento em que aquilo que uma sentença faz no jogo da linguagem é sempre algo novo, pois o contexto particular em que ela é usada jamais se repete (MARTINS, 2000, p.36). Fabrício (2002) vai contra a idéia de que existe um discurso único ao afirmar que a partir do momento que não há tal unicidade, não há também um único uso possível, nem um jogo de linguagem que seja superior. Estaríamos, portanto, autorizados a “sugerir qualquer jogo, qualquer forma de vida, pois existir seria um critério semântico, isto é, um jogo de linguagem cujas regras constituem infinitas direções, variando de contexto para contexto” (p. 77).

Sob a perspectiva da análise do discurso de Foucault, a discussão acerca de o sentido depender ou não da linguagem passa a ser uma questão periférica. Como afirma Araújo (2004, p.223), a linguagem “fica ‘desontologizada’, ‘dessencializada’, o que traz vantagens, como a de não precisar remetê-la a um sujeito fundador ou remeter toda a riqueza e complexidade da linguagem à referência, à representação, a regras estruturais”. Sendo assim, o sentido é dado através da história e da construção de categorias, não existindo linguagem fora da história. O enunciado não é constituído através da relação significante/ significado, por exemplo, mas “por configurar uma situação da ordem do discurso, característica do saber de uma época” (p. 225). Ainda segundo a autora:

O discurso não é, portanto, um pensamento revestido por signos com efeitos de sentido decorrentes da estrutura das línguas, dito por um sujeito fundador, constituinte, fonte original dos sentidos e das proposições verdadeiras, dotado de uma intencionalidade, cujo correlato só pode ser um mundo pronto a ser pensado por um cogito que nomeia, designa, refere. Pensar assim o discurso implica neutralizá-lo, tal como o fazem as filosofias do sujeito, antropologizantes, para as quais o discurso é um meio de comunicar signos, traduzir experiências e transmiti-las como relatos fiéis da realidade (meio de representação do pensamento). (p. 236).

Segundo Freire Costa (1984, p.18), “somos aquilo que a linguagem nos permite ser e acreditamos naquilo que ela nos permite acreditar”, ou seja, nossas subjetividades são conseqüências dos usos que fazemos da linguagem, da maneira como aprendemos e ensinamos a ser sujeitos. Castro (2004) afirma que a linguagem é o nosso maior bem, além de indagar em que sentido poderia ser feita tal afirmação. De acordo com o autor, no sentido “da identidade e diferença em relação ao que cada um é, ao ser de cada um, ao ser dos seres. A linguagem é o nosso maior bem, porque é *ethos*. *Ethos* é morada, Casa do Ser: nosso maior bem” (grifo do autor).

5 UM CAMINHAR PELA HISTÓRIA E PELAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Alberto Manguel (1997, p.20)

Apesar de a leitura se processar através da linguagem, também é possível a realização de outras leituras cujos sinais são não-lingüísticos. Dessa forma, é possível que se faça a leitura da tristeza de alguém, pelas expressões faciais, por exemplo, ou a leitura da vida dos povos primitivos através das pinturas rupestres nas cavernas. Não se lê, então, apenas o que é escrito, mas também o mundo que cerca o leitor. Como afirma Manguel (epígrafe deste capítulo), “não podemos deixar de ler”.

Uma das formas de fazer com que o aluno seja capaz de se manifestar dentro da sociedade é através da prática regular da leitura. A leitura pode ser uma fonte de informação, prazer, conhecimento. Ela dá acesso às informações necessárias para o dia-a-dia e aos mundos criados pela literatura, pelas ciências. Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social, é uma forma de agir no mundo através da linguagem. Sendo uma prática social, é a leitura que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta.

Ao ler, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e suas habilidade de raciocínio para que seja capaz, ao interagir com as pistas fornecidas pelo texto, de construir o sentido global do mesmo. Assim, a compreensão é um processo dinâmico de interação e criação. Durante o ato de ler, vários conhecimentos são ativados, como o conhecimento lingüístico, o textual, o de mundo até que se chegue ao momento da compreensão.

Vale ressaltar que não há apenas um processo de compreensão do texto, mas vários, que vão depender dos objetivos de cada leitor. Segundo Orlandi (1999), a relação autor-leitor-texto não descansa na idéia de

um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo o processo da significação; na transparência do texto, que diria por si toda (ou apenas uma) significação e em um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que participam de um processo de leitura (p.7).

Para que possamos delinear a visão de leitura norteadora desta pesquisa, é necessário apresentarmos, primeiramente, o que se entende por texto; o percurso do ensino/aprendizagem da leitura e suas diferentes abordagens ao longo do tempo, principalmente a partir do século XX; o papel do professor em cada uma dessas abordagens; as relações entre leitura/ discurso e leitor/ texto; o que dizem os PCN (MEC, 1999) acerca da leitura, além de considerações sobre o papel da leitura em inglês como LE e nos LDs de inglês.

5.1 O texto

A palavra texto é definida e delimitada de maneiras diversas. Fairclough (1989) afirma, por exemplo, que o texto nada mais é do que um produto de todo o processo de interação verbal. Já Grossman (1996, p.17) aponta que “alguns acentuam a sua dimensão estrutural; outros, a sua função comunicativa, discursiva, e ainda há os que se prendem aos aspectos lingüísticos”, além de que o texto poderia ser definido como “um objeto empírico que possui em graus diversos a qualidade de textualidade” (p.18). O mesmo autor afirma também que os textos são dependentes de situações de produção particulares e, como consequência, dos contextos social e cultural (p.2).

Diante de tal diversidade, Fairclough (1989) aponta 3 níveis de visões do texto ou do objeto de leitura que trazem em si pressupostos distintos no processo discursivo e afetam como o leitor participa da leitura. Embora distintas, essas visões não são obrigatoriamente excludentes.

5.1.1 O texto como produto auto-suficiente

Entender o texto como um produto auto-suficiente é o mesmo que dizer que suas características podem ser descritas mecanicamente, sem interpretação. Tal abordagem considera apenas os aspectos formais e estruturais do texto, admitindo que o sentido é inerente ou intrínseco ao texto. Segundo Nunes (1995), essa visão assume que “as marcas lingüísticas não só denotam mas representam todo o texto e, já que suas qualidades

preexistem ou permanecem fixas, independentes das trocas verbais, atribui-se ao seu sentido um valor acontextual, estável, absoluto e objetivo” (p.3).

Para Fairclough (1989, p.97), os textos podem gerar seus próprios sentidos e não, apenas, exemplificarem um sistema de significado pré-existente. No entanto, ao se enfatizar a autonomia do texto e sua univocidade, apaga-se a possibilidade da criação de novos significados.

Olhar os textos como produtos autônomos é incompatível a uma visão de linguagem como prática social, assumida neste trabalho (Cf. capítulo 4). Afilio-me a Bakhtin (2003), quando o autor diz que “o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual” (p.294).

Nystrand & Wiemelt (1991) também vão de encontro a uma visão do texto como produto auto-suficiente. Esses autores acreditam que “a doutrina do texto autônomo claramente privilegia o propósito do escritor sobre o leitor” (p. 28), além de enfatizar a autoridade do texto, minimizando a leitura a um processo de decodificação. Bakhtin (2003) também tece um comentário crítico à auto-suficiência do texto ao afirmar que “o papel discursivo do outro no processo de comunicação é extremamente enfraquecido” (p.270).

5.1.2 O texto como ponto de encontro dos interlocutores

Seguindo os preceitos de Bakhtin (2003), o texto escrito é “um elo na cadeia de comunicação (...) uma ponte construída entre duas pessoas” (p.301). Nesta perspectiva, uma palavra não é um fenômeno independente e isolado. De acordo com o mesmo autor, a comunicação discursiva é um processo complexo e ativo. Sendo assim, a leitura passa a ser

“uma atividade complexa que conjuga diferentes aspectos mecânico-perceptivos e também cognitivos e de compreensão” (NUNES, 1995, p.4). Aos elementos lingüísticos disponibilizados à leitura, são adicionados os processos sócio-cognitivos necessários à construção da compreensão. Assim, com a intervenção de elementos não-lingüísticos e não convencionais no processo de compreensão, podemos admiti-la, segundo Nystrand & Wiemelt (1991, p.28), como um processo heterogêneo.

No encontro do leitor com o texto, a informação comunicada pode mudar quando o texto é lido em contextos novos ou por leitores diferentes, os quais trazem para a leitura suas pressuposições social ou historicamente determinadas e distintas. Como menciona Nunes (1995), “ninguém é dono ou produtor único e permanente de seu discurso” (p.5). Ou seja, leitor e autor são partes do texto que trazem seus próprios objetivos e propósitos para o objeto da leitura. Nystrand & Wiemelt (1991) mostram que “o texto é híbrido, refletindo interesses e propósitos negociados de escritor e leitor, que, juntos, compactuam para tornar a comunicação explícita” (p.39). Nunes (1995) acrescenta, ainda, “a possibilidade do texto desempenhar sua função de ser a matéria-prima para construir e criar significados novos” (p.5).

A atividade de leitura realiza-se através de um processo contínuo de negociação e recriação de sentido, progressiva e provisoriamente, levando-se em consideração que a partilha da significação não se dá imediatamente ou num mecanismo automático.

5.1.3 O texto como construção social

Fairclough (1989) afirma que “tanto o processo de produção como o de interpretação

só podem ser completos se não for ignorado o modo como são socialmente determinados” (p.26).

O autor distingue três níveis de estruturas sócias: a sociedade como um todo, a instituição (a escola, por exemplo), determinada pela sociedade, e a situação de leitura, a qual pode ser definida pelas respostas aos seguintes questionamentos: o que está acontecendo?/ Quem está envolvido?/ Em que relação?/ Como a linguagem é usada? (FAIRCLOUGH, 1989, p.146-147). Sendo assim, Nunes (1995) mostra que “além dos procedimentos interpretativos relativos ao texto, há aqueles que dizem respeito ao domínio do contexto específico, à situação em que a leitura se realiza, marcados pelas convenções sociais, e que irão determinar o discurso” (p.7).

De acordo com Nystrand & Wiemelt (1991, p.30), além das variáveis que mediam a interação leitor-texto, as marcas de textualidade são fundamentais e influem na forma como o texto é compreendido e interpretado: o contexto e as situações concretas de leitura; o uso que se faz da comunicação verbal; a forma de interação; o lugar; o tempo e o contexto cultural. Ainda segundo os autores, “o sentido é construído durante o desdobrar da leitura por um tipo de ponte ideológica que se estabelece entre autor e leitor” (p. 33).

Desta forma, os textos são sociais não apenas porque autor e leitor utilizam recursos lingüísticos, mas porque o autor de um texto o constrói, em seus aspectos formais, utilizando elementos sociais e institucionais através de sua interpretação do mundo e de suas experiências. Por outro lado, o leitor também faz uso dos mesmos recursos e procedimentos, a partir das relações que estabelece segundo suas experiências pessoais.

Diante do exposto, podemos dizer que a leitura é construída no desenrolar do evento social em que o texto escrito é utilizado e em função de como está sendo utilizado.

5.2 O ato de ler

Segundo Orlandi (1996), uma postura produtiva seria a de considerar que “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação (p.193)”. Ainda segundo a autora, “é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade” (p.193). O autor e o leitor confrontados definem-se em suas condições de produção e são os fatores que constituem essas condições que vão configurar o processo da leitura.

Ler é diferente de decodificar ou decifrar. É uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Quando lemos um texto, acionamos uma gama de valores, crenças e atitudes que estão em nós e que são espelho do grupo social em que fomos criados. Para Lajolo (1985),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ele, propondo outra ação prevista (p.59).

Quando se considera a leitura como um processo interativo entre o conhecimento do leitor e do autor, a questão do conhecimento mutuamente partilhado torna-se importante, uma vez que esse conhecimento precisa estar acessível para tornar o texto coerente. Autor e leitor devem acionar os mesmos esquemas para atribuir sentido, daí a necessidade de uma base comum. Existe uma responsabilidade do autor e do leitor, cada um executando ações

diferentes, mas sempre atentos para o fato de que pontos de contato devem ser mantidos, mesmo diante de objetivos e opiniões diferentes.

Bloome (1993, p.101) comenta que a leitura pode ser influenciada por fatores como o tipo de instrução que o leitor recebe, concepção do que seja ler e de qual deve ser o comportamento diante do texto, grau de liberdade permitido na construção do sentido e a natureza da própria atividade para a qual se faz a leitura.

Há circunstâncias em que os objetivos que levam o leitor ao texto são externos, ou seja, sua escolha não é pessoal. Muitas vezes os alunos recebem instruções e são levados a ler, por exemplo, apenas para encontrar ou colher a resposta a uma pergunta objetiva, buscar apenas a confirmação de uma informação (WALLACE, 1992, p.60). Deve-se elucidar ainda que o leitor pode não saber como se colocar diante do texto ou desconhecer que procedimento usar. É nesse momento que o professor deveria se perguntar se seu aluno tem consciência da importância de se levar em consideração, na leitura, quem lê, o que lê, por que lê e em que situação lê.

Existe também a possibilidade de a leitura ser determinada por uma visão de texto e do processo de ler imposta pelas estruturas sociais do leitor, isto é, por experiências passadas que tenham sido fossilizadas ou internalizadas (WALLACE, 1992, p.61). Dessa forma, a própria interpretação pode ser socialmente determinada, dependente em parte de experiências sociais prévias e do contexto no qual ou para o qual está sendo realizada a leitura.

Para Fairclough (1989) “o que alguém vê em um texto, o que escolhe para enfatizar depende de como o texto é interpretado” (p.27). De fato, com base no conhecimento e na visão de mundo que o leitor projeta no texto, o processo de construção do significado pode ser diferente.

Diante do exposto, vale ressaltar que não há um, mas vários processos de leitura, todos ativos e tantos quantos forem os objetivos do leitor. O mesmo objeto pode ser concebido de

formas diversas, especialmente quando se entende a leitura como construção de sentido. Assim, a leitura pode englobar processos variados, o que resultou na construção de modelos teóricos distintos.

5.2.1 Visões diferentes de ler

Assim como o texto, muito é discutido acerca do ato de ler ao longo da história. A leitura, no entanto, só obteve destaque e independência a partir do século XX e, mais precisamente, após a década de 50. Antes desse momento, a leitura era abordada como “parte de outras habilidades que os professores tinham que ensinar” (KELLY, 1969, p.128). Por exemplo, em 1945, Fries ainda declara que “para dominar uma língua não é necessário lê-la pois a forma escrita é uma representação secundária da língua” (p.6). O autor não acreditava ser possível ler uma língua sem antes dominar sua parte oral, além de afirmar que chamar determinada atividade de “leitura” seria enganador, já que seu papel era o de introduzir vocábulos novos (p.136).

Era esperado que o professor de LE utilizasse os textos escritos para treinar os alunos a escrever e a falar, ensinar ortografia, gramática ou para ajudar na memorização de palavras (KELLY, 1969, p.152). Os textos serviam também para ensinar fonética e o professor era visto como uma espécie de locutor modelo (NUNES, 1997). Segundo Jespersen (1904), “a leitura feita pelo professor muito depende da maneira como lê o texto, se lida com stress, entonação, ênfases de contraste, os alunos vão entendê-lo sem necessitar da tradução do

professor” (p. 72). Também implícito nesse conceito, encontramos a leitura como um processo de decodificação, no qual todo o texto deveria ser traduzido pelo professor. Compreensão, para esse mesmo autor, “envolve um comando receptivo da língua mas depende da habilidade produtiva oral para desenvolver-se” (p. 188). Sendo assim, o texto era utilizado para outros fins que não a leitura.

Howatt (1984) acreditava que o sentido não precisava passar pelo oral, mas pela língua materna, uma vez que leitura era sinônimo de tradução e que esta deveria ser a mais literal possível. Contra tal posicionamento, encontramos o mesmo Jespersen (1904), mencionado acima, afirmando que “compreensão não é tradução” e que “não há uma equivalência matemática entre as línguas” (p. 175). Ambas as afirmações foram feitas no ano de 1904, mas continuam extremamente atuais.

É notável o fato de que desde o passado, não há um consenso sobre o que seja ler e o papel do professor de leitura em LE. Após a década de 50, alguns modelos teóricos relacionados ao processamento da informação e o envolvimento leitor/texto tomaram forma como, por exemplo, o modelo de decodificação, o psicolinguístico e o sócio-interacional. Dentre os modelos apresentados e estudados na literatura, destacaremos apenas os três mencionados, elucidando o papel do professor dentro de cada um deles.

O professor sempre teve papel de destaque ao longo da história da educação e sua função no processo de ensino/aprendizagem é reconhecidamente importante até os dias de hoje. De acordo com Kelly (1969), “no ensino de línguas a vida ou a morte de uma idéia repousa principalmente no professor que irá aplicá-la; depende dos conceitos e instintos do professor” (p.384). Por isso a importância de, não só fazer um passeio pela trajetória da leitura, mas também elucidar a posição do professor diante dessas diferentes etapas.

5.2.1.1 O modelo decodificativo

Entre os anos de 1950 e 1960, com o objetivo de alcançar uma total transparência do texto, a leitura foi classificada como um processo ascendente, ou *bottom-up*, no qual a informação partia do texto para o leitor. Em tal modelo de leitura, também conhecido como decodificativo, o sentido é inerente ao texto e envolve uma concepção logocêntrica da linguagem. A leitura é vista como uma habilidade pessoal e receptiva (WIDDOWSON, 1978) e espera-se que o leitor decodifique o significado de palavra por palavra. De acordo com Jünger (2002), “como o modelo postula que o conteúdo está no texto, a melhor leitura é aquela que extrai mais informação, toma o texto em sua totalidade sem admitir qualquer grau de negociação de significados” (p.25).

Uma aula de LE baseada neste modelo de leitura utiliza textos como pretextos para o ensino da gramática e do vocabulário e os processos cognitivos do leitor são ignorados. Além disso, como afirma Amorim (1997), “a ênfase dada ao componente lingüístico determina a busca minuciosa do significado em cada palavra e a explicação exaustiva das construções gramaticais” (p.3).

Diante disso, o professor impõe-se como um especialista que dita ao aluno o sentido e a sua interpretação como a única possível. O ensino parte do que o aluno não sabe e “o professor permanece como fonte de conhecimento e informação de quem o aluno depende” (HOLMES, 1981, p.5).

5.2.1.2 O modelo psicolingüístico

Mais tarde, num movimento oposto, estudos de psicólogos da linha cognitivista, tais como Smith (1989), Goodman (1970), entre outros, dão origem a idéia de leitura como um processo descendente, ou *top-down*. Neste modelo, também chamado de psicolingüístico, o foco passa do texto para o leitor e suas experiências de vida são mais importantes que os dados do texto. Smith (1989) acentua a importância do conhecimento prévio no momento de interagir com o texto: “A habilidade na leitura, na verdade, depende o mínimo possível do uso dos olhos e, à medida que nos tornamos leitores fluentes, aprendemos a confiar naquilo que já conhecemos, naquilo que está além dos olhos e, cada vez menos, no que está impresso na página diante de nós.” (p.9).

O leitor assume, portanto, um papel ativo já que é ele mesmo quem atribui significado ao texto, trazendo para esta tarefa uma grande quantidade de informações e idéias, ou seja, “o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual ou até mesmo mais importante que os dados do texto” (KATO, 1986, p.134). De acordo com Kleiman (1989), texto é entendido aqui como um objeto indeterminado e incompleto, sendo tarefa do leitor impor-lhe uma estrutura, (re) criar um significado.

Esse modelo trouxe algumas contribuições ao ensino de leitura. O conhecimento prévio e as inferências começaram a ser utilizados e houve um grande progresso em relação ao conceito de leitura. O leitor é ativo, planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, traz para o texto expectativas, informações, idéias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses. No entanto, isso não foi suficiente, pois o prestígio dado ao conhecimento prévio foi tanto, que se deixou de enfatizar o texto em si, tornando-o um

elemento secundário. Além disso, o modelo psicolinguístico foi duramente criticado por ter deixado completamente de lado o ensino da língua e suas estruturas.

O perfil do professor de leitura também muda, já que a habilidade de leitura deixa de estar associada à oralidade e passa a depender da coordenação de estratégias especiais. Sendo assim, cabe ao professor ajudar o aluno a desenvolver essas estratégias de compreensão. É dada ênfase ao trabalho individual do aluno, o qual é responsável por relacionar os dados selecionados no texto com o conhecimento armazenado em sua memória de longo prazo.

Para o modelo sócio-interativo, a leitura é um processo cognitivo e social e o fluxo de informação é ascendente e descendente, colocando esse modelo em uma posição intermediária entre os dois anteriormente apresentados.

5.2.1.3 Leitura como processo sócio-interacional

É neste modelo de leitura que baseamos a nossa pesquisa, já que este é um ponto de equilíbrio entre os dois outros modelos apresentados acima, além de levar em conta a questão social. A leitura segundo a visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem pressupõe que os participantes, ou seja, alunos/leitores, tenham um papel ativo na construção do saber e que os sentidos “sejam negociados, construídos, partilhados social e dialogicamente” (NYSTRAND & WIEMELT, 1991, p.32).

No processo de ler, o sentido não está localizado no texto, transmitido do escritor para o leitor, mas sim construído pelos participantes do discurso (WIDDOWSON, 1989). Este é

reconstruído pelo leitor através de sua interação com o texto e tendo por base pistas fornecidas pelo autor e seu conhecimento de mundo, podendo variar, portanto, de leitor para leitor. Trata-se de um fenômeno perceptivo e cognitivo, já que o fluxo da informação é bidirecional (ascendente e descendente) (KATO, 1990; GRABE, 1988).

Para uma compreensão do ato de ler como um processo comunicativo, é importante ver a realização da linguagem em uso (WIDDOWSON, 1983), na qual o leitor se relaciona com o texto em um dado momento sócio-histórico, articulando seus esquemas formais, seu pré-conhecimento do conteúdo do texto, além da organização do texto, o que vai influenciar a construção do significado do discurso.

O ato de ler, nesta visão, carrega a missão de não ser apenas o uso de determinadas categorias lingüísticas ou de algumas habilidades cognitivas, mas sim, envolve a capacidade de utilizar recursos lingüísticos e extralingüísticos, que engloba diversos sistemas de conhecimento e intervém na interpretação ou compreensão, sendo a compreensão o produto do processo de ler.

A ajuda à compreensão exige do leitor “não só o saber sobre a situação de leitura, mas também o como, o porquê e o para quê usar este saber” (NUNES, 1995, p.9). Fairclough (1989, p.37) apresenta a *situação* como uma das estruturas sociais determinantes às propriedades das interações. Segundo o autor, os fatores que determinam a situação de leitura devem ser analisados, questionados e determinados, uma vez que são mediadores na construção do sentido. Os leitores devem reconhecer e produzir propósitos implícitos ou explícitos para a leitura ou relacioná-los ao contexto em que se dá o ato de ler. É importante ainda que o leitor tenha a percepção do contexto intertextual e do gênero textual, o qual ajudará o aluno a identificar como a linguagem é usada.

Além da *situação*, é importante que o aluno desenvolva sua *capacidade discursiva*, ou seja, uma capacidade que permite o leitor a não ver o texto como um objeto auto-suficiente.

Pode ser importante, por exemplo, para o aluno/leitor, reconhecer os elementos que marcam o discurso e saber que existem princípios com os quais se estabelece a coesão no texto, que indicam a organização textual. No entanto, não se pode permitir que as regras sejam, simplesmente, apresentadas, usadas ou repetidas de forma mecânica, que sejam aprendidas ou memorizadas apenas palavras vazias, fórmulas verbais sem compreensão real. Estar-se-ia trabalhando com a leitura em um nível mais exigente do que o das simples estratégias.

De acordo com o que pudemos observar acerca da leitura na escola, não se tem procurado modificar as condições de produção de leitura do aluno: ou ele já tem as tais condições ou ele é obrigado a decorar, imitar, repetir (ORLANDI, 1996, p.203). Mais do que fornecer estratégias ao aluno, então, é preciso permitir que ele conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática.

De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura.

A leitura não é uma via de mão única e o sentido não se encontra fechado no texto. O leitor pode e deve negociar e suprir sentidos, mesmo os não marcados verbalmente. Para que o leitor e o autor partilhem, negociem e construam o sentido do texto, ambos se utilizam de recursos que são pré-existentes à produção e à leitura, que estão internalizados e são ativados pelo conteúdo e pelo gênero textual.

Por outro lado, deve ficar claro para o aluno/leitor que a “abertura” do texto tem um limite e que, apesar do leitor também construir o sentido do texto, nem toda interpretação é válida. Em outras palavras, dizer que o leitor está ativo em seu diálogo com o texto não significa afirmar que ele tem sozinho toda a responsabilidade na construção do sentido. Se fosse assim, poderíamos admitir a atribuição de um sentido subjetivo ao texto, produto apenas

do sentido que o leitor lhe atribui, o que por sua vez poderia nos levar à conclusão de que, já que o significado é de qualquer um, ninguém o possui e ele não existe.

O leitor deve estabelecer um equilíbrio entre o que é dito e o que o outro pode inferir. Eis porque o leitor deve ser capaz de ativar seus conhecimentos acerca do conteúdo e do gênero, além de estabelecer relações extra-textuais que mantenham a coerência global do texto, ou seja, de acordo com Fairclough (1989), “fazer ligações pertinentes entre o contexto de produção e o de interpretação” (p.144). Segundo Nunes (1995):

Os textos são explícitos quando negociam as compreensões partilhadas entre autor e leitor de forma não-problemática; portanto, o produto do processo de leitura é claro quando se criam, ditadas pelo conteúdo ou pelo gênero, combinações de conhecimentos, lembranças, sentimentos, novidades ou maneiras novas previstas (p.11).

Conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos e gramaticais também desempenham um papel importante na leitura. O leitor deve ser capaz de transpor os obstáculos que encontra durante o ato de ler, de procurar unir as informações do texto e de saber “atribuir valores às escolhas lexicais e aos itens gramaticais” (NUNES, 1995, p.12). Ainda segundo a autora, os leitores fazem “uso de procedimentos que dizem respeito à segmentação, conexão e articulação entre as partes do texto; separações ou integrações entre enunciados; operações de coesão nominal e verbal” (p.12). Outro ponto importante é o reconhecimento das pistas não-verbais como, por exemplo, parágrafos, grifos, itálicos, pontuação, citação, título, exemplos e gravuras.

No modelo sócio-interacional, o papel do professor muda mais uma vez. Espera-se que o professor assumira não apenas um, mas múltiplos papéis, como, por exemplo, o de introduzir e praticar estratégias de leitura, estimular o desenvolvimento do leitor, encontrar uma forma

de compensar as variações culturais de cada leitor, diminuir as dificuldades e aumentar a compreensão. Uma vez que o sentido nessa aula de leitura deve ser negociado, construído e partilhado social e dialogicamente, é necessário que haja a co-participação dos atores em sala de aula.

O professor não é mais a fonte única do conhecimento como no modelo decodificador. Pelo contrário, sua intervenção deve ser menor. Ele será um consultor, um mediador que facilita a leitura. O professor divide a responsabilidade do aprendizado com o aluno e continua tendo autoridade, mas sem ser autoritário. Ele deve criar confiança, garantir continuidade, mostrar envolvimento e procurar atuação.

O professor sempre terá autoridade e conhecimento. No entanto, se ele não procurar o equilíbrio e continuar dando ênfase a antigos rituais de poder, dificilmente dará conta de uma sala de aula de leitura sócio-interacional. Segundo Foucault (1982), “não dar teoria às massas, mas fazer com que estas tenham condições de produzir conhecimento é dividir o poder” (p.45).

5.2.2 Leitura e discurso

Muitas aulas de leitura não têm levado os alunos à construção do conhecimento porque há o predomínio da voz do professor em detrimento das vozes dos alunos. A aula é baseada no saber já cristalizado, isto é, há uma grande dependência em relação às informações contidas no texto didático levado para a sala de aula.

O professor precisa permitir que o aluno se utilize do discurso para se expressar, buscando o sentido do texto que é construído na compreensão responsiva, na interação verbal, no processo dialógico. As atividades de sala de aula devem ser interativas, de confrontos de saberes e conhecimentos acumulados socialmente, e não meras atividades cristalizadas de subordinação ao texto didático e ou provocadoras do silenciamento das vozes dos alunos.

O texto não é o grande detentor do sentido, já que só pode ser controlado pelos sujeitos que estão inseridos num dado contexto-histórico, responsável pelas condições de produção. Dessa forma, sendo a leitura um ato de constituição do sentido, vive-se um conflito de vozes, e não um ato de simples decodificação, pois a linguagem é um fenômeno profundamente social, histórico e ideológico, numa relação direta com a construção do sujeito, porque todo discurso se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro.

A leitura de textos é um confronto de sentidos acumulados historicamente pelo uso da linguagem, pois, num mundo demarcado pela comunicação escrita em que a herança cultural, isto é, o saber acumulado historicamente pelas relações sociais, se apresenta em forma de diversificados textos escritos, ao aluno cabe a tarefa de, orientado pelo seu professor, negociar os sentidos e os diferentes significados históricos e culturais que lhe são apresentados nos textos que lê, a partir do confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados, discutindo as diferentes perspectivas que se encontram em jogo.

O aluno, ao compreender o uso da linguagem como interação na sociedade, amplia seu conhecimento de si e do outro, num processo dialógico, e passa a utilizar as diferentes linguagens como meio de comunicação, ou processo de construção de significados, tornando-se produtor de diversos textos, entendidos como unidade básica da linguagem verbal oral e escrita.

Assim, os textos lidos em sala de aula “comunicam” de forma dialógica, sendo únicos como enunciados, mas múltiplos enquanto espaços para atribuição de sentidos. As atividades de leitura deixam de ser “interpretação” para se constituir em “construção-negociação” de sentidos, pois, segundo Barros e Fiorin (1999), devemos criticar fortemente as análises parciais, sejam elas internas ou externas, e pregar a análise do todo do texto: de sua organização, da interação verbal, do contexto ou do intertexto. Kleiman (1999) afirma que,

o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás, como bem coloca Foucault (1987), tudo é comentário; o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos (p.88).

Agindo interativamente no conflito gerado pela multiplicidade de sentidos que são construídos no ato de leitura, o professor estará desenvolvendo a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca dos fenômenos sociais que o cercam e que lhe são indispensáveis ao pleno convívio social.

5.2.3 O leitor e o texto

Os textos incorporam novos sentidos com o tempo, assim como nós, leitores, “crescemos” e passamos a ver o que não víamos, ou melhor, a ler o que não líamos, porque

somos sujeitos em constante mutação (CORACINI, 1995). Dessa maneira, usamos estratégias de leitura que vão sendo desenvolvidas, incorporadas, abandonadas ou reincorporadas, num constante processo de aprendizagem; observando, conseqüentemente, o objetivo de leitura para que as estratégias sejam significativas, por isso, usadas (KATO, 1999; KLEIMAN, 2001).

Para realizar o ato de ler, o leitor utiliza-se de estratégias de leitura, procedimentos que seleciona, consciente ou inconscientemente, para abordar o texto (KLEIMAN, 2001, p.49). Se os procedimentos usados para a compreensão textual forem de caráter inconsciente, denominar-se-ão de estratégias cognitivas, mas se, ao contrário, forem de caráter consciente, teremos as estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas se relacionam às operações inconscientes relativas à interpretação da estrutura morfossintática e semântica da frase, tais como: interpretação sintática da frase do nível intersentencial e dos sintagmas co-referenciais (KATO, 1999). E, como complemento, Kleiman (1999) diz que as estratégias cognitivas, no seu conjunto, servem para “construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos seqüenciais no texto” (p.50). Entre as estratégias cognitivas, pode-se destacar: predizer o tema através do título do texto, de fotografias ou gráficos; *skimming* ou leitura rápida para obter a idéia geral sobre o texto; *scanning* ou leitura detalhada para obter uma informação concreta; deduzir o significado de palavras desconhecidas dentro do contexto; buscar referências de pronomes, conectivos, formas verbais, sufixos e prefixos.

Grigoletto (1995, p.91) chama a atenção para o fato de que se limitar às estratégias de leitura como única atividade pode anular a constituição do aluno-leitor, na sala de aula, como leitor real.

Já Widdowson (1991) acredita que o leitor faz uso de dois tipos de conhecimento ao

ler: o conhecimento sistêmico, ou seja, conhecimento dos níveis sintático, semântico e lexical e o conhecimento esquemático, que seria a noção de esquemas formal e de conteúdo. O formal abrange o conhecimento prévio do leitor acerca das diferentes estruturas retóricas nos diferentes gêneros, enquanto o de conteúdo é o conhecimento prévio sobre a área de conteúdo de um texto, do assunto abordado.

Fazendo uso do conhecimento esquemático e sistêmico, o leitor seria visto como “parte de um processo de negociação do significado com o autor” (MOITA LOPES, 1996, p.141). A maior preocupação do professor de línguas, em uma aula de leitura, deveria ser a de não restringir seu trabalho apenas a questões em nível sistêmico ou esquemático, mas também a questões em nível de uso da linguagem na sociedade, isto é, “como leitores e escritores projetam seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado” (MOITA LOPES, 1996, p.142).

A partir da leitura há uma construção do significado mediante o uso de conhecimentos partilhados entre autor e leitor. A ativação do conhecimento prévio permite ao leitor fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes isoladas do texto num todo coerente. Segundo Lévy (1996), “enquanto dobramos o texto sobre si mesmo, produzindo assim sua relação consigo próprio, sua vida autônoma, sua aura semântica, relacionamos também o texto a outros objetos, a outros discursos, a imagens, a afetos, a toda a imensa reserva flutuante de desejos e de signos que nos constitui” (p.43).

Uma das mais importantes características de um leitor proficiente, afim de tornar sua leitura consciente, reflexiva e intencional, é saber agir de formas diferentes dependendo do seu objetivo. Não há um processo de compreensão do texto escrito, mas sim vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor. Um leitor proficiente seria capaz de apropriar-se do que lê, de atribuir significado ou significados diversos, de colocar um texto em diálogo com outros, com a realidade e com ele mesmo, de estabelecer

relações e associações, transcendendo a esfera do texto. Um leitor mais experiente percebe as palavras globalmente e infere muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

Ao ler criticamente, “o leitor se coloca na posição de sujeito” e não somente na de objeto do ensino e passa a perceber o autor como sujeito. Assim, a leitura transforma-se em “uma interação entre sujeitos que, pelo menos, temporariamente, têm um objetivo em comum e definem um objetivo a partir de uma perspectiva semelhante àquela proposta pelo autor” (KLEIMAN, 1989, p.100).

Em relação ao papel do autor, apesar dele dar uma significação ao texto e imaginar seus interlocutores, não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, uma vez que este “re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação” (GERALDI, 1984, p. 80). Ainda de acordo com Geraldi (1984), é por isso que se pode falar em leituras possíveis e em leitor maduro.

O leitor maduro seria aquele capaz de alterar e deslocar o significado de tudo o que já leu a cada nova leitura, tornando sua compreensão dos livros e da vida cada vez mais profunda (LAJOLO, 1985, p.53). Essa maturidade é construída através da experiência de leitura de vários textos.

Leffa (1996) destaca também a importância da intervenção pedagógica na leitura. Menciona ainda o trabalho de Flood *et al.*(1989) a respeito da atividade do professor com as características do texto, cujos resultados apontam para uma melhor compreensão que os alunos têm de um texto difícil, quando este é lido com o auxílio do professor, do que de um texto fácil, quando o lêem sozinhos. O professor, segundo Geraldi (1984), além de atuar como mediador do aluno e da leitura, “é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis” (p.81).

5.3 Os PCN e a leitura

A inclusão do aprendizado da língua inglesa na grade curricular dá-se, entre outros fatores, pelo poder e influência da economia norte-americana. Hoje, o inglês é a língua utilizada no mundo dos negócios e da informática, além da presença do idioma no cinema e na música. Mesmo assim, as LEs, no geral, aparentam ser um apêndice dentro da escola. Não lhes é dado o devido valor e parecem não ter importância na formação do aluno. No entanto, segundo o próprio PCN (MEC, 1999), aprender a ler em língua estrangeira, por exemplo, contribui para o desenvolvimento do aluno como leitor em língua materna. Os benefícios desse conhecimento não param por aí. A aprendizagem de uma LE tem por objetivo “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” (p. 28) e “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (p. 29).

As mudanças qualitativas propostas pelos PCN visam “buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidades que estruturam o trabalho com a linguagem”, pois, sendo esta uma herança social, reprodutora de sentidos e possibilitadora da interação entre os sujeitos, através do discurso, “constitui-se numa das principais práticas sociais”. Segundo os PCN (MEC, 1999),

nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transformar de forma específica o pensamento (p.125-126).

Dessa forma, as atividades de sala de aula devem proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o uso da linguagem, constituindo-se em mais que uma necessidade: a garantia de uma efetiva participação na vida social. De acordo com os PCN (MEC, 1999),

a reflexão sobre o caráter histórico-social de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem (p.127).

Na perspectiva sociológica da linguagem, isto é, o acontecimento no convívio social nas quais as práticas sociais ocorrem através da linguagem, a interação sócio-verbal é “um conjunto complexo e dinâmico de elementos relacionados intrinsecamente no qual interagem o homem, sua linguagem e sua história” (CASTRO, G.,1993).

Sendo a língua dialógica por princípio, inserida num contexto social vivido pelos interlocutores, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. Segundo os PCN, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, pois: “o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (p.123).

No contexto de sala de aula, deixar falar é condição primeira para o desenvolvimento da comunicabilidade crítica que se espera desenvolver em cada aluno, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de signos ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais” (FREITAS, 1994).

Nas escolas públicas, nota-se uma descontinuidade no ensino das LEs, uma vez que, pode acontecer de na 1ª série do ensino médio, por exemplo, os alunos aprenderem inglês, na 2ª espanhol e na 3ª voltarem a estudar a língua inglesa. Não há como desenvolver um trabalho pedagógico decente diante de tal situação. Além disso, turmas numerosas, falta de recursos, professores despreparados, tempos de aula reduzidos, falta de objetivo e a descontextualização do ensino são outros fatores que tornam o ensino de LE muito aquém do que deveria ser. Uma outra barreira encontrada pelos alunos é a falta de conhecimento de mundo, ou seja, ler um texto sobre algo culturalmente distante de seu universo é mais difícil do que compreender um texto do qual se tenha conhecimento prévio do assunto abordado. Por outro lado, o que parece ser um empecilho de início, se bem trabalhado, pode tornar-se um instrumento de ampliação de cultura e de visão de mundo.

Outro ponto importante e que deve ser levado em consideração tanto por professores quanto pelos LDs é a concepção sociointeracionista de leitura subjacente aos PCN, segundo a qual, para o ensino eficiente de leitura, é preciso tentar correlacionar os conhecimentos novos em LE com os conhecimentos que os alunos têm de língua materna. Deve-se partir do que o aluno já conhece para apresentar o desconhecido. Essa preparação e a sensação do domínio do que está sendo abordado fazem com que o aluno sintá-se seguro para colocar em prática a LE. Em relação à leitura, deve-se começar a trabalhar em LE com os tipos de textos os quais os alunos já estejam familiarizados em língua materna. Assim, conhecendo a estrutura textual, o aluno pode prever o desenrolar do texto, o que facilitará sua compreensão.

Determinados textos propostos por alguns LDs são produzidos, normalmente, para ilustrar a prática gramatical. Não é possível discutir conhecimento de mundo em um texto voltado para si próprio. Ao contrário, os textos devem ter um tema que possibilite a discussão, o debate. O professor deve exercer seu lado crítico na escolha dos assuntos que serão abordados. É nesse ponto que os temas transversais podem ser focalizados. Através dos

textos, podem-se estabelecer comparações entre o Brasil e os demais países do mundo onde a LE é falada. Além disso, a seleção de diferentes gêneros textuais leva o aluno a perceber a intencionalidade de cada um e as diferenças na escolha vocabular segundo o propósito de cada texto.

Ao considerar o aluno um leitor/produtor de diversos textos, e ao compreender o texto como o centro de todo processo de ensino/aprendizagem, e que se insere numa situação de discurso produzido por um sujeito em determinado contexto histórico, social e ideologicamente definido, o professor estará colaborando para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e meta-cognitivas, levando o aluno a compreender o processo de construção dos sentidos produzidos dialogicamente no convívio social. Para a efetivação desse objetivo, as atividades de sala de aula devem ser interativas, pois, segundo os PCN, a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa.

De acordo com os PCN (MEC, 1999),

deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia (p.136).

Com o objetivo de desenvolver a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender pontos de vista a respeito dos fenômenos sociais, o professor deve agir interativamente no conflito gerado pelos múltiplos sentidos construídos durante a leitura.

Ao trabalhar um texto em LE, o professor deve partir do conhecimento de mundo dos alunos, seguir para o conhecimento de organização textual que os alunos estejam mais familiarizados em língua materna e finalizar com o conhecimento sistêmico, ou seja, o

vocabulário, a sintaxe etc. Este serve para confirmar as hipóteses levantadas pelos alunos nos outros dois estágios. Não adianta apenas apresentar o texto, mas sim construir o conhecimento acerca do mesmo.

Para tanto, os PCN dividem o momento da leitura em três etapas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. A primeira consiste em analisar tudo que esteja ao redor do texto, ativando, assim, o conhecimento de mundo dos alunos. O título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, o autor, a fonte, o tipo de organização textual devem ser o foco nesse momento. “Situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional” (p. 92) também é importante nessa etapa.

A leitura propriamente dita é a segunda etapa e é o momento no qual os alunos irão juntar os conhecimentos adquiridos na primeira etapa aos elementos sistêmicos do texto. É importante que o educando aprenda a inferir palavras que não conhece e perceba que não necessita decodificar todos os itens lexicais para compreender o texto. A terceira etapa, ou a pós-leitura, consiste em confrontar o universo do aluno com as idéias do autor. Os alunos devem ser ativos, criticando e exprimindo suas opiniões em relação ao texto. Além disso, os mesmos devem ser responsáveis por levarem novos textos para a sala de aula.

Os PCN afirmam que os livros didáticos não permitem o cumprimento de determinados objetivos porque:

os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social (p. 93).

5.4 O papel da leitura em LE e nos LDs de inglês

Saber inglês, além de ser uma necessidade do mundo moderno, é também uma tentativa de obter *status*. No entanto, o que se ouve, principalmente a respeito dos alunos de escolas públicas, é que eles não precisam saber nenhuma língua estrangeira, já que não têm o domínio nem da própria língua materna. Percebe-se que, algumas vezes, a educação da escola pública exclui um conhecimento extremamente valorizado pela sociedade.

Ao afirmarmos que um indivíduo tem o domínio de uma determinada LE, vinculamos tal domínio a sua proficiência oral. Por outro lado, a minoria das pessoas que aprendem uma LE terá a oportunidade de colocar a oralidade em prática. Nota-se que alunos de cursos de inglês perdem a fluência num curto espaço de tempo após se formarem, quando não fazem uso do idioma.

Normalmente, a leitura em LE é de fato a habilidade de que os alunos mais necessitam para a execução de exames, compreensão de textos acadêmicos e, até mesmo para o lazer. No contexto escolar, a leitura é a habilidade mais fácil de ser trabalhada devido ao grande número de alunos por turma, falta de recursos para o desenvolvimento da prática auditiva, tempo de aula reduzido e por poder ser utilizada autonomamente, ao contrário da prática oral, na qual se faz necessária a presença de um interlocutor.

Moita Lopes (1996, p.37) afirma que o leitor utiliza dois tipos de conhecimento ao ler um texto, o sistêmico e o esquemático. O primeiro engloba os conhecimentos sintático, lexical e semântico do leitor, enquanto que o segundo abrange seu conhecimento convencional do mundo, o qual gera as expectativas a respeito do que é encontrado no texto. Com isso, mostra-

se que não só o texto transmite conhecimento a quem o lê, mas o leitor também traz muitas informações para o texto.

No entanto, muitas vezes, o ensino de leitura ainda se resume a atividades mecânicas de decodificação sem função alguma, já que se apresenta desvinculada de seus diferentes usos sociais. A leitura deve estar a favor da “ampliação dos repertórios de informação do leitor” (ANTUNES, 2003, p.70), ou seja, é através dela que o leitor adquire novos pontos de vista, novas idéias e conhecimentos acerca do mundo. Muitos dos problemas que os alunos enfrentam na elaboração de textos escritos estão relacionados à falta do que dizer. A leitura favorece a escrita no sentido de ampliar os horizontes e fornecer subsídios para que o indivíduo argumente, se posicione e tenha conteúdo para elaborar suas redações. Em relação ao posicionamento, o aluno deve ser capaz de perceber que não há texto neutro. Mesmo que o texto não esteja em primeira pessoa, todo autor se posiciona e deixa marcas que mostrem sua opinião de alguma forma. Através dessa percepção no texto do outro, o aluno pode aplicar os conceitos as suas próprias composições.

A leitura tem como função, ainda, ser fonte de deleite, ler pelo prazer de ler, sem obrigação ou avaliação. Este talvez seja o lado da leitura mais esquecido dentro das escolas. Os textos são utilizados como pretextos para a abordagem de tópicos gramaticais, ignorando-se toda a sua arte e a função que sua linguagem e arranjo diferentes possuem dentro do texto. Os alunos sentem-se desmotivados a ler, pois o contato com textos está associado à prática gramatical, além da falta de motivação por parte dos professores. Estes não explicitam para os alunos os objetivos de determinadas leituras e nem mesmo os instigam a ler. A leitura deve ser motivada para que capte o interesse do aluno.

É também através da leitura que se permite apontar o que é próprio da linguagem oral e quais os elementos que a distinguem da escrita formal de textos, o vocabulário e os padrões

gramaticais adequados a cada uma delas, enfim, as diferentes formas de organização de cada modalidade.

A pergunta que muitos professores fazem a si mesmos é: como aproveitar todos os benefícios que a leitura traz para a vida do indivíduo, ou seguir o que é proposto pelos PCN e por outros teóricos, se estão presos a LDs, na maioria das vezes, impostos pelas escolas? Nota-se nos LDs encontrados no mercado que há uma tentativa de seguir as novas propostas de trabalho, no entanto, muitas dessas propostas não passam dos manuais do professor. Rangel (2000) aponta algumas expectativas quanto ao LD de língua portuguesa que também são pertinentes ao LD de inglês, ou seja, espera-se que o livro não possua conceituação errônea, seja livre de preconceitos, realize no livro do aluno o programa proposto na parte do professor, ofereça ao aluno textos diversificados, preveja “atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir” (p. 19), trabalhe a produção textual e a oralidade.

Segundo Bezerra (2003), as concepções de texto podem ser agrupadas da seguinte forma: as de cunho estritamente lingüístico e as de cunho sócio-pragmático. A primeira considera que “o texto é um conjunto de unidades lingüísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido” (p. 36). A segunda diz que o texto “é uma unidade de sentido estabelecido entre leitor/ autor, na modalidade escrita da língua (...) envolvendo conhecimentos partilhados, situação, contexto, propósito, intenções e outros aspectos comunicacionais, estando aberta a várias interpretações (mas *não a todas*)” (p. 36) (grifo da autora). Diante de tais afirmativas, constata-se que muitos LDs de língua inglesa optam por trabalhar com a primeira concepção de texto, uma vez que as perguntas de compreensão delimitam o sentido do texto, não permitindo que o aluno vá além do proposto pelo material. Há o predomínio da discussão temática que valoriza o “recorte” e a “colagem” de informações em detrimento às funções que o texto exerce na sociedade.

Marcuschi (2003) elucida que o problema não é a ausência ou a falta de diferentes gêneros textuais nos LDs, mas sim, a abordagem feita pelos autores dos mesmos. O autor aponta que o trabalho de compreensão de texto nos LDs de língua materna não passa de “extração de conteúdos” (p. 51), além da mistura de questões de compreensão com outras que nada têm a ver com o assunto, deixando evidente a falta de objetivo no trabalho ali realizado e exercícios que não proporcionam nenhum tipo de reflexão.

No mesmo trabalho, Marcuschi mostra que, através dos exercícios de compreensão, a língua é tratada nos LDs de português como “clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica” (p. 49). Ao tratarem a língua dessa forma, os autores de LDs não permitem a “expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos” (p.51) e esquecem-se da ironia, da metáfora e da análise de intenções, por exemplo.

6 O LIVRO DIDÁTICO

A realidade é sempre múltipla e deslizante e não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações. Ninguém é detentor da verdade, mas sempre o porta voz de uma interpretação possível.

Neffah Neto (1998, p.60)

O LD não possui uma história própria no Brasil, já que as mudanças ocorridas não foram provenientes de grupos ligados ao ensino, mas resultados de decretos, leis e medidas governamentais (FREITAG *et al.*, 1989). Essas mudanças nem sempre atenderam as necessidades de uma escola que se dizia popular, mas a interesses políticos, sendo impostas e, raramente, conquistadas.

6.1 Historicização do LD: será que algo mudou?

A partir da década de 30, o LD passa a ser produzido em território nacional, devido aos altos custos dos livros importados. Ainda na mesma década, em 1938, foi criada a comissão nacional do livro didático (CNLD) que tinha a função de um controle político-ideológico mais do que didática (CARMAGNANI, 1999, p.46).

Na década de 60, houve a assinatura dos acordos MEC-USAID, que tinha como um de seus objetivos a distribuição gratuita de milhões de LDs pelo Brasil. No entanto, tal acordo entre Brasil e Estados Unidos não obteve o resultado esperado devido ao exarcebado controle americano nos vários âmbitos da escola brasileira. Nesse período, muitos livros eram traduzidos para o português e os que eram produzidos aqui sofriam um controle rígido dos seus conteúdos.

A partir da década de 80, o governo decidiu centralizar medidas relativas ao ensino. Como consequência, a distribuição dos livros não era feita adequadamente, determinadas empresas e editoras persuadiam os órgãos que selecionavam os livros, além de autoritarismo por parte dos órgãos competentes na escolha do LD.

Nos anos 90, os livros dos cursos fundamental e médio constituíam 33,5% do total de livros produzidos no Brasil, perfazendo um total de 99% do mercado editorial brasileiro (KLEIMAN, 1992, p.189), o que só reforçava a importância que o LD assumia dentro da escola.

Atualmente, os LDs, muitas vezes, são a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos (KLEIMAN, 1992). Segundo Souza (1999), para muitos professores, independente da disciplina, “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência” (p.27).

Para Grigoletto (1999), o LD funciona como um discurso de verdade devido ao seu caráter homogeneizante que, segundo a autora, “é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos” (p.68); na repetição da mesma estrutura em todas as unidades; e na apresentação dos conteúdos como naturais, “criando-se um efeito de um discurso cuja verdade ‘já está lá’” (p.68). O LD é fechado em si mesmo e, dessa maneira, o autor não precisa tentar obter o reconhecimento do seu livro e, conseqüentemente, não precisa justificar os conteúdos

e nem a abordagem metodológica, por exemplo. O manual do professor geralmente apresenta prefácios curtos e as respostas para todos os exercícios, o que dá margem a apenas uma interpretação – a do autor do livro. O professor recebe uma espécie de pacote pronto e é visto como consumidor, ao invés de construtor e analista do material.

Os LDs, de acordo com as editoras, baseiam-se em pesquisas feitas com alunos e professores, com o objetivo de averiguarem o que mais agrada e, assim, o que mais vende. Nesse sentido, é óbvio que “o que mais agrada e o que mais vende coincidem, ao mesmo tempo em parte, com aquilo que a escola perpetua como sendo a melhor forma de ensinar e aprender” (CORACINI, 1999a, p.20). Até mesmo as opiniões veiculadas pelos meios de comunicação estão fundamentadas nas experiências escolares. Dessa maneira, diante de uma visão única, alunos e professores não têm parâmetros para discernir o material mais adequado para a aprendizagem.

Uma questão importante e que não pode ser deixada de lado a respeito das editoras é o controle e, até mesmo, a censura que elas exercem na atividade de escrita e da configuração de um livro didático. Souza (1999) aborda essa questão quando afirma que a autoria do LD é associada ao escritor, “considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida” (p.28). Essa é a força do aparato editorial “a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado” (p.28). O autor de LD nem sempre tem autonomia para elaborar seu material, cabendo-lhe o papel daquele que faz concessões.

Nos LDs voltados ao ensino da língua inglesa, é notável a hierarquia na seleção e organização do conteúdo. Os livros estão, geralmente, divididos em básico, intermediário e avançado, compostos de conteúdos considerados mais e menos complexos. Há uma ordem na apresentação das unidades, na qual, por exemplo, não se deve apresentar a sexta unidade antes

de se ter apresentado a primeira. Essa hierarquização e interdependência entre os conteúdos presentes nos LDs norteiam e (de)limitam a atuação do professor de inglês.

As editoras estão sempre atentas a todos esses fatores e estabelecem padrões que devem ser seguidos à risca pelos autores de livros didáticos. Determinados LDs são eternizados e funcionam como fôrma para outros. Quando ficam velhos, surgem imediatamente novas edições ou remodelagens. O que importa são suas fórmulas bem sucedidas, ou seja, são livros que vendem bem. Alguns são reeditados com o nome de novos autores para terem a aparência de lançamento.

Assim, numa tentativa de agradar aqueles que utilizarão o material, as editoras e autores de LD vão buscar, nas aparentes “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, embasamento para reforçar a qualidade do produto, sem preocupação alguma se estão, de fato, criando algo de inovador. Apesar dos novos materiais parecerem se distanciar dos mais antigos, são neles que se baseiam. Segundo Foucault (1971, p.28), o novo é construído através do retorno do que já foi dito e é essa a origem de frustrações constantes e, conseqüentemente, a eterna busca pelo “novo”.

Na sala de aula, duas posturas em relação ao LD são, normalmente, adotadas: o uso constante do livro, já que este seria um apoio necessário e um lembrete para os professores não esquecerem de lecionar nenhum ponto do conteúdo programático ou, no outro extremo, não adotar LD algum. Neste caso, os professores preferem levar para a sala de aula textos e atividades escolhidos e preparados por eles, com o intuito de tornar as aulas menos monótonas e porque, na concepção de muitos, não há bons LDs no mercado.

No primeiro caso, o caráter de autoridade do LD encontra sua legitimidade na crença de que ele é o detentor de uma saber que deve ser decifrado, já que se acredita que o LD possui uma verdade a ser transmitida e compartilhada. O professor, legitimado e autorizado a manipular o LD, deve reproduzi-lo, enquanto que o aluno deve assimilá-lo.

No entanto, “não usar o livro didático não resolve o problema, já que a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que veiculam já estão incorporados no professor” (CORACINI, 1999a, p.23). Por outro lado, para os professores que não conseguem imaginar suas aulas sem o LD, toda a verdade, os saberes sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido estariam contidos no material. Ainda de acordo com Coracini (1999a),

as perguntas sempre bem formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada, dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do LD; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade do saber (p.23).

Alguns professores que preferem abolir o LD da sala de aula, ao prepararem suas aulas, se utilizam de vários livros e procuram neles o que interessa. Nesse caso, o resultado acaba sendo uma “colcha de retalhos”, ou seja, atividades de vários materiais reunidas em um só lugar. Há outros profissionais que preferem “construir” o seu próprio material. Nesse caso, os professores se encontram motivados a usarem textos retirados de revistas, jornais, Internet etc. e a “criarem” perguntas de compreensão ou determinados exercícios, achando que estão agindo de maneira inovadora. O resultado desse procedimento, muitas vezes, não passa de uma repetição do que é encontrado no LD. Pela presença do livro sempre ter sido tão marcante, parece que ele já se encontra “internalizado” no professor. Sendo assim, as questões, aparentemente criadas por ele, são as mesmas eternizadas pelos LDs.

O aluno, por sua vez, já se encontra totalmente condicionado às formas de proceder em determinadas aulas e diante de certas atividades. Sendo assim, ciente, segundo a orientação do LD e do professor, de que as respostas sempre se encontram no texto, é a partir

dele que procura encontrar ou chutar a resposta. Apesar de reclamarem do material de vez em quando, os alunos acabam aceitando-o com certa naturalidade, o que contribui para que as aulas não mudem. A idéia que o aluno tem de livro didático vai se construindo “a partir das vozes que provém de suas experiências enquanto alunos, da sua história de vida, da relação que estabelecem com os textos e com os exercícios escolares gravados nos vários livros didáticos que vão manuseando ao longo dos anos” (CORACINI, 1999b, p.41). O aluno não é visto como um indivíduo que deva ser informado acerca dos propósitos das atividades ou de cada texto. Essa é mais uma característica do LD como um discurso de verdade, que não necessita de justificativas ou explicações.

Apesar dos professores reconhecerem os defeitos dos LDs, muitos preferem adotar um. Alguns professores afirmam que, sem o LD, os alunos sentem-se perdidos e sem referência para o estudo, o próprio professor passa a ter parâmetros para decidir o que ensinar sem perder tempo com conteúdos menos importantes, além da economia de tempo na preparação das aulas. Coracini (1999b) afirma que a adoção de um livro didático também depende de vários fatores como, por exemplo, “o coordenador (a) indicou, porque estava na lista do MEC; o livro é atraente (pela apresentação visual); o livro já é tradicionalmente adotado e a criança pode usar o livro do irmão, ou até do vizinho” (p.35). Essas atitudes revelam uma visão utilitarista da aprendizagem própria da ética capitalista que caracteriza a nossa sociedade.

O LD, muitas vezes, é um bem de consumo, no qual o professor acredita encontrar modelos a serem seguidos pelos alunos. Tal crença é oriunda da certeza que o professor tem de que o autor do material conhece o conteúdo melhor do que ele e, sendo assim, ao professor, cabe obedecer. O marketing em torno dos LDs também reforça a idéia de submissão do professor, uma vez que se utiliza de argumentos de autoridade, ou seja, apóia-se no dizer de especialistas para situar o material ou afirma que estão de acordo com as novas

teorias. É muito comum, por exemplo, encontrarmos um carimbo na capa dos LDs afirmando que os mesmos encontram-se em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Coracini (1999b) afirma que:

para que seja vendido, o livro didático deve ir (e vai) ao encontro do imaginário do professor e de sua capacidade de compreensão e uso que, por sua vez, se constróem ao longo de sua formação e de suas experiências (quase todas ancoradas em livros didáticos); é um círculo vicioso que garante, de certa forma, a permanência do LD e a lentidão das transformações (p.37).

Nas seções de leitura de vários LDs encontrados no mercado, há um excesso de perguntas de “compreensão”, que mostram uma preocupação do autor em dar conta de tudo o que considera importante a ser compreendido e, assim, guiar a leitura do aluno. Contudo, essas questões conduzem o aluno a uma compreensão que já é fruto de uma interpretação - a do autor do LD - , interpretação que fica clara pela maneira de se formularem as perguntas e pela priorização de certos fatos que serão objetos das questões. Nessa visão, o objetivo é uma leitura única para todos. É notável a maior importância dada à apreensão de fatos ou idéias dos textos em detrimento das leituras pessoais, cujas questões são sempre em menor número que as de entendimento e sempre aparecem após as mesmas. Essa concepção de leitura perpassa todas as unidades do LD, independente do tipo de texto. Parece haver nos LDs uma busca pela saturação dos sentidos (o quê, quem, por quê, para quê, o que o autor quis dizer?), numa tentativa de preservar a transparência, a homogeneidade e a completude da linguagem do indivíduo. Segundo Grigoletto (1999),

a ilusão de que há *uma* leitura correta, que abarca tudo o que é relevante no texto e que se concretiza em perguntas seletivas daquilo que deve ser compreendido, tem o propósito de clarificar, explicitar, fazer o aluno atentar para determinados conteúdos, e, dessa forma, desambigüizar o texto e, indiretamente, garantir a unicidade do sujeito-

leitor. Igualmente, a pressuposição de que há uma ordem ideal para a leitura do texto, que deve comandar o trabalho do leitor, está ancorada, no limite, na mesma premissa de linearidade (e, acompanhando-a, clareza, ordem etc.) da linguagem (p.74-75).

Pode-se concluir, a partir das características apontadas, que, muitos LDs, pressupõem uma concepção homogeneizante dos alunos e do ato de ler em sala de aula. Os textos sofrem todos o mesmo tratamento e, espera-se dos alunos uma mesma leitura, direcionadas pelas perguntas de compreensão. O aluno, por sua vez, deve ser guiado em todas as suas intervenções sobre o texto: ao trabalhar com o vocabulário, com a gramática e na compreensão, já que é tarefa do autor do LD determinar como e em que seqüência o aluno deve compreender o texto. O papel do educando restringe-se a responder perguntas e sempre na mesma ordem. O papel do professor, por sua vez, deve ser o de mediador entre o LD e o aluno, e de cumprir as propostas do manual. O LD não é apresentado como sendo incompleto e como um espaço de construção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim, fechado em si mesmo, não aceitando nada que venha de fora. No entanto, o LD não deveria adotar essa postura, já que, segundo Naffah Neto (1998), citado na epígrafe deste capítulo, “ninguém é detentor da verdade, mas sempre o porta voz de uma interpretação possível” (p. 60).

6.2 Match Point

Match Point (TOUCHÉ & ARMAGANIJAN, 2003) é o terceiro volume da coleção *Longman English for Ensino Médio* e é antecedido por outros dois volumes intitulados *Grand Slam 1* e *Grand Slam 2*.

Na escola na qual esta pesquisa foi realizada, apenas o *Match Point* é adotado. Nas duas séries iniciais do Ensino Médio é utilizada uma coleção que prioriza a abordagem comunicativa. Já *Match Point*, segundo o próprio manual do professor, “tem como objetivo ajudar o aluno a desenvolver seu conhecimento da Língua Inglesa, *priorizando a compreensão de textos e os conteúdos gramaticais necessários para isso*” (p. IV, grifo nosso).

Segundo relatos da professora participante desta pesquisa, através do questionário e de entrevista, ela atua sozinha no Ensino Médio, dividindo o ensino de língua estrangeira apenas com mais uma professora de espanhol. O ensino fundamental tem uma professora diferente, que também atua sozinha nesse nível de ensino. Sendo assim, a escolha do material didático foi feita pela própria professora, sem a intervenção de outras pessoas. Quando indagada acerca da escolha do livro, o motivo que pareceu mais latente foi a dificuldade dos textos encontrados no material, uma vez que no terceiro ano do ensino médio, só estudam inglês aqueles que farão prova do idioma no vestibular, além da turma apresentar uma excelente fluência na língua, como já mencionado anteriormente. Soma-se a isso o fato da professora acreditar ser difícil de encontrar no mercado um livro que una uma proposta de trabalhar com a habilidade de leitura e que apresente textos atuais e verídicos, ou seja, sem alterações para fins pedagógicos, ao passo que *Match Point* parece priorizar boa parte do que a professora destaca como importante.

No entanto, Carla (nome fictício da professora) aponta as questões de compreensão de texto e a apresentação dos pontos gramaticais fora de um contexto. Afirma que as questões de compreensão são bastante previsíveis e que, a inclusão de questões que levem o aluno à reflexão evitaria tamanha facilidade de resposta e obviedade.

Além do livro didático, são utilizados vídeos e uma apostila com questões de vestibulares passados, os quais não foram investigados nesta pesquisa, uma vez que o alvo de interesse é mesmo o livro didático.

A seguir, faremos uma descrição do manual do professor de *Match Point* e o levantamento dos textos e das atividades de leitura propostos pelo material e, assim, tentar chegar a uma resposta para a nossa pergunta de pesquisa **qual(is) a(s) visão(ões) de leitura veiculadas pelo LD?**

6.2.1 Introdução a *Match Point*: o manual do professor

O primeiro aspecto que nos chama a atenção é o fato da edição do professor não ter sido elaborado pelos autores do livro, mas por terceiros, ou seja, o manual do professor e o passo a passo presente em todas as unidades têm como autores Cleide Silva e Roberto Lobo. Normalmente, espera-se que os próprios autores esclareçam para os futuros usuários do material o que esperar do mesmo, como lidar com o livro e quais as visões pedagógicas norteadoras do trabalho. Para que se tenha um material que promova um bom ensino/aprendizagem, o professor deve fazer uma análise do material e questionar não só seu conteúdo, mas as bases teóricas que perpassaram seu desenvolvimento. De acordo com Jucá & Keys (1999) e Tomlinson (1999), o professor deve questionar que propostas o material didático contém para proporcionar uma aprendizagem de qualidade através de seu uso. Se as atividades propostas pelo material realmente refletirem sua base teórica, elas já demonstram uma coerência e um potencial para desenvolver o ensino/aprendizagem de maneira adequada.

Devemos encontrar respostas para essas indagações na introdução do livro, no entanto, não são todos que respondem a esses questionamentos. Mesmo que o livro traga esse

esclarecimento, é importante observar se o que ele prega condiz com o que está nele inserido, através dos textos e atividades.

Como já citado anteriormente, segundo o manual do professor, *Match Point* objetiva priorizar a “compreensão de textos e os conteúdos gramaticais necessários *para isso*” (p. IV, grifo nosso). Encontramos nessa afirmação uma referência à gramática como sendo essencial à compreensão do texto escrito. Fica subentendido que só há uma boa compreensão da leitura do texto se o aluno/leitor domina bem a gramática. Temos consciência, no entanto, que saber a gramática da língua é importante, mas não é fator principal para uma boa compreensão. No manual do professor está explícito que o objetivo é desenvolver a habilidade de leitura, mas sempre lembrando dos aspectos gramaticais como indispensáveis à compreensão de qualquer língua. O manual também aponta que no vestibular e em concursos em geral, a compreensão de textos em inglês é requisito essencial e, por isso, o livro “será um importante aliado do aluno, não só para a prova de inglês do vestibular, mas também em seus futuros estudos universitários” (p.IV).

O livro é organizado em dezesseis unidades, sendo cada uma dividida em duas partes. Segundo o manual, “a primeira parte (Parte 1) lida com o estudo do vocabulário, com o texto de leitura e com os exercícios de compreensão de texto. A segunda parte (Parte 2) apresenta o conteúdo gramatical e os exercícios correspondentes” (p.IV). As unidades são divididas da seguinte forma: *Get Ready!*, *Basic Vocabulary*, *New Vocabulary*, *Reading*, *Text Comprehension*, *Vocabulary Expansion*, *Grammar* e *Grammar Practice*. Ao final de cada quatro unidades aparecem ainda *Review and Consolidation* que, como o próprio nome diz, revisa e consolida o conteúdo das unidades vistas, preparando os alunos para as provas bimestrais e *Test Yourself*, que contém questões autênticas de vestibulares recentes. O livro do professor traz também, ao final de cada unidade, *Unit Tests*, ou seja, “testes fotocopiáveis de

duas páginas” (p.V) que poderão ser utilizados como avaliação ou atividades de reforço e dever de casa.

As seções dedicadas à leitura são: *Get Ready!*, *Basic Vocabulary*, *New Vocabulary*, *Reading* e *Text Comprehension*. São estas seções que passamos a observar no manual do professor a partir de agora.

6.2.1.1 *Get Ready!*, *Basic Vocabulary*, *New Vocabulary*: pré-leitura

A seção *Get Ready!* é a apresentação da unidade. Objetiva despertar o interesse dos alunos para o tema e fazer com que eles apresentem seus conhecimentos de mundo. De acordo com o manual, “é feito um rápido reconhecimento do vocabulário a ser estudado na unidade” e “são propostas as atividades para o uso de estratégias de leitura” (p.IV). Há um quadro com o referido vocabulário e o manual faz questão de frisar que a edição do professor apresenta a tradução de todas as palavras do quadro.

Na seção *Basic Vocabulary*, “os alunos irão estudar as palavras novas no contexto em que aparecem na leitura” (p.IV) e que seriam básicas para a compreensão global do texto.

Em *New Vocabulary*, o vocabulário novo é estudado “em contextos diferentes dos existentes na leitura e em atividades de formatos variados” (p.IV). Além disso, o manual incita que o professor deve encorajar “o uso sistemático de um dicionário” (p.IV).

Diante de exposto, é notável uma preocupação exacerbada com a tradução de todos os textos e vocábulos na edição do professor e de exercícios de vocabulário.

Quanto às respostas às atividades e tradução dos textos, acreditamos que a intenção dos autores é facilitar o desempenho do professor. Por outro lado, podem sugerir que o

professor não seja capaz de ler um texto em inglês e compreendê-lo, sem que tenha uma tradução em português como suporte. Ao fornecer respostas para as atividades de compreensão de leitura, o que acontece com os livros didáticos é que os autores dão uma solução única para todas as questões, levando o professor a aceitar como correta as respostas por eles sugeridas, já que o LD é considerado o portador da verdade. Muitas vezes, isso pode ocasionar transtornos entre professor e alunos, quando aquele sugere uma outra possibilidade de resposta. O aluno que por algum motivo tiver em mãos o livro do professor, só aceitará o que estiver escrito no LD. Ao responder às questões de compreensão, os autores de LDs, de certa forma, também estão impondo a compreensão deles, como se ler fosse passível de uma única leitura e interpretação.

Segundo afirma Marcuschi (1985, p.10), inferir é extrair proposições novas a partir das relações estabelecidas entre as proposições dadas no texto. Considerando a inferência um processo dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor, as inferências mais produtivas são as associações semânticas, os raciocínios analógicos, e não as relações de natureza simplesmente lexicais feitas automaticamente. Ainda conforme o autor, o professor em sala de aula deve desenvolver exercícios que possibilitem ao aluno ver o que está subjacente no implícito, fazendo inferências. Assim, cria-se a oportunidade de trabalhar o aluno/leitor numa perspectiva crítica, desenvolvendo nele a capacidade de raciocínio.

No entanto, o livro *Match Point* traz três seções voltadas ao estudo do vocabulário antes do aluno chegar à leitura do texto, além de um glossário ao final de cada texto e o incentivo ao “uso sistemático de um dicionário” (p.IV). Tal atitude mostra uma incoerência quando no mesmo manual sugere-se que o professor privilegie as inferências e a compreensão global do texto. Como inferir ou levar o aluno à compreensão global do texto, se todas as palavras novas ou que pudessem causar alguma dificuldade já foram trabalhadas previamente

ou traduzidas no glossário? Além disso, como mostrar ao aluno que ele não deve se deter a palavra por palavra do texto durante a leitura diante de tanta preocupação com o vocabulário e o incentivo ao uso do dicionário a todo o momento?

Os glossários e os muitos exercícios de vocabulário acabam por antecipar as dificuldades do aluno, impedem inferências e literalizam o sentido das palavras, ou seja, reduzem-se à tradução de vocábulos, esgotando os sentidos da palavra na língua original. O texto parece um conjunto de palavras e frases de sentido prefixado. Cria-se a ilusão de que não existe nada além do que é factual nos textos. O mesmo concretiza-se nas palavras e significa através dos sentidos.

Não queremos, no entanto, adotar uma postura contrária às atividades de vocabulário. O que criticamos aqui é o exagero do número de atividades e a antecipação de praticamente todas as indagações que poderiam surgir durante a leitura. O professor pode até achar que estará ganhando tempo dessa maneira, mas, na verdade, ao não deixar claro para o aluno que estratégias ele deve conhecer e utilizar na sua leitura e oferecer-lhes “muletas”, o professor não estará formando leitores melhores e nem promovendo a autonomia da leitura desses alunos. Como consequência, esses alunos sempre vão recorrer a dicionários ou a outras pessoas, no caso, o professor, na tentativa de compreender o texto.

6.2.1.2 *Reading e Text Comprehension*: leitura e compreensão de texto

Reading é a seção que apresenta o texto propriamente dito. Cada unidade do livro apresenta um texto. O manual afirma que os textos são autênticos e que nenhuma alteração fora feita nos mesmos. Uma outra característica é que os itens gramaticais da unidade

aparecem em itálico no texto o que, segundo o manual, facilitará a contextualização da gramática. Há, ainda, a tradução completa dos textos na edição do professor. Este ganha também um CD de áudio com as gravações dos textos de leitura.

Notamos, no entanto, a falta de algumas conceituações no manual do professor. Não encontramos, por exemplo, a noção de leitura. Já que a proposta central do livro é a compreensão de textos, o mínimo que se poderia esperar seria a definição da visão de leitura norteadora do trabalho. No entanto, na seção *Text Comprehension*, quando os autores do manual afirmam que a prática da inferência é vista como “um meio de se abstrair o significado de um texto” (p.IV), implicitamente estaria a noção de que o texto é algo acabado, e não em construção.

Percebemos também a falta da noção de linguagem adotada pelos autores ou as bases que os orientaram para o trabalho, que são tópicos cruciais a serem desenvolvidos ao elaborar material didático. Para muitos autores de LDs a linguagem é entendida como: “*regras* (no estudo gramatical); identificação de *informações textuais* (nos exercícios de compreensão) e produção de *textos escritos* (na atividade de redação)” (MARCUSCHI, 2003, p.50).

Para realizar a compreensão de um texto, é importante considerar a linguagem como fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes. Através da linguagem construímos sentidos, expressamos idéias e interagimos com as pessoas. Nem tudo que alguém pensa ou diz está escrito objetivamente no texto. Este, considerado por nós como processo, encontra-se permanentemente em fase de construção e de reconstrução ao longo de sua história e ao longo das diversas apreensões realizadas pelos leitores. É possível, portanto, haver diferentes leituras do mesmo texto.

Na seção *Text Comprehension*, presente logo após o texto da unidade, o manual afirma que “procurou-se variar o formato dessa atividade a fim de que ela contemple os vários tipos de questões de compreensão de textos encontrados nos exames de vestibulares do país”

(p.IV), o que será verificado se acontece de fato mais adiante, neste capítulo. Ainda segundo o manual, “foi dada atenção especial à prática de inferência como meio de se abstrair o significado de um texto” (p.IV) que, como já apontamos, o próprio manual do professor se contradiz quanto a essa prática.

6.2.1.3 Apêndices, Cultural Notes, Tema Transversal Associado, Optional Activity e Internet Resources: o que mais o material oferece?

Encontramos sete apêndices ao final do livro, seis são quadros gramaticais e o sétimo é formado por uma lista de estratégias de leitura.

A edição do professor também oferece *Cultural Notes* (notas culturais) referentes às informações contidas nos textos de leitura e nos exercícios que “podem não ser de conhecimento da maioria dos brasileiros” (p.V); *Tema Transversal Associado*, ou seja, oferece uma possibilidade de abordagem dos Temas Transversais a cada unidade; *Optional Activity*, atividade extra de gramática ao final de cada unidade e *Internet Resources*, uma lista de *websites* relacionados aos temas das unidades e ao vestibular.

O único momento no qual os PCN aparecem no manual do professor de *Match Point* é na abordagem dos temas transversais. Segundo os autores, a edição do professor “oferece uma possibilidade de abordagem dos Temas Transversais a cada unidade”, o que seria “uma oportunidade a mais para o desenvolvimento de atitudes, posturas e convicções expressas nas propostas dos PCNs e que visam à cidadania” (p.V).

Os PCN, seguindo uma linha interacionista, tentando mostrar ao aluno a linguagem como prática social, apresentam os Temas Transversais focalizando como algumas questões sociais são tratadas no Brasil. Os temas propostos são: Ética, Saúde, Meio Ambiente,

Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Tais temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais; novos temas sempre podem ser incluídos e também devem ser tratados nos diferentes níveis em que se encontram os alunos. Dessa forma, fica implícita a necessidade de que os textos abordem os chamados temas transversais. Não se trata de novas matérias, mas de assuntos que devem permear todas as disciplinas do currículo escolar durante o ano letivo. A proposta dos temas transversais é que o professor deva criar espaço para os alunos discutirem e opinarem sobre as questões sociais que estão a sua volta. Além disso, através da aprendizagem da LE, o aluno tem a possibilidade de agir no mundo social por meio de um discurso que vai além daquele que a língua materna oferece. Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde a língua alvo é falada como língua materna e/ou língua oficial.

Quanto às atividades interdisciplinares, o manual do professor não sugere esse tipo de trabalho. A perspectiva interdisciplinar propõe uma forma nova de trabalhar as matérias do currículo escolar, criando condições para uma aprendizagem motivadora. Nesse contexto, a aprendizagem de leitura em LE dá ao aluno a possibilidade de ampliar os próprios conhecimentos, abrir horizontes, mostrando não só sua cultura, mas também a cultura de outros países.

6.2.1.4 Tipo de Texto x Gênero Textual

Outro problema encontrado em *Match Point* refere-se à confusão de conceituação entre tipo de texto e gênero textual.

A noção de texto apresentada nesta pesquisa refere-se à modalidade escrita, porém isso não implica em descaso ou eliminação da modalidade oral. Tal opção consiste apenas em uma decisão metodológica, uma vez que analisaremos no nosso *corpus* textos escritos e as atividades de pré-leitura, leitura, compreensão e pós-leitura.

A produção lingüística geralmente ocorre em textos e não em palavras isoladas. Assim, segundo Marcuschi (1985):

é necessário se ter uma noção de texto como unidade lingüística de natureza comunicativa. Isto dá ao texto um caráter menos estático; retira-lhe a autonomia absoluta de algo pronto quanto ao sentido; obriga o autor a adotar estratégias de colaboração mais eficazes e definidas” (p.15).

O texto é composto por tipos discursivos, ou seja, formas de organização lingüística em número limitado. As várias formas como a linguagem se apresenta no texto são os gêneros textuais. Estes, segundo Marcuschi (2000), possuem uma complexidade variável e não se pode elaborar uma lista geral, fechada e completa, já que são sócio-históricos.

Bakhtin (2003) afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.” Essa posição defendida por Bakhtin e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a linguagem em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas peculiaridades formais. Essa visão segue uma noção de linguagem como atividade social, histórica e cognitiva.

É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. O trabalho com

gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia, pois nada do que fizemos lingüisticamente está fora de ser um gênero.

Sendo assim, um dos aspectos mais marcantes dos gêneros, que alude de forma direta à questão do “uso” é o fato de que devemos considerar o gênero como um meio social de construção do discurso. É de extrema relevância observar que o gênero, como fenômeno social que é, só existe em determinada situação comunicativa e sócio-histórica. Caso modifiquemos tais condições é possível que um mesmo enunciado passe a pertencer a outro gênero.

Bakhtin (2003), então, com sua proposta de conceituação para os gêneros do discurso veio suprir a necessidade de se compreender os enunciados como fenômenos sociais, resultantes da atividade humana, caracterizados por uma estrutura pilar básica, suscetível a determinadas modificações. Um gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação de uma sociedade. Desse modo, só existe relacionado à sociedade que o utiliza.

Indissociável da sociedade e disponível em sua memória lingüística, o domínio de um gênero permite ao falante prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara. Conhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e estrutura de composição utilizadas, é a competência sócio-comunicativa dos falantes que os leva à detecção do que é ou não adequado em cada prática social. E ainda, quanto mais experiente for o indivíduo, mais proficiente ele será na diferenciação de determinados gêneros e na facilidade de reconhecimento das estruturas formais e de sentido que o compõe.

Sendo assim, é fundamental percebermos o gênero como um produto social e como tal, heterogêneo, variado e suscetível a mudanças.

Devido à extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresentam na vida humana, Bakhtin (2003) optou por dividir os gêneros em dois tipos: Gênero Primário (simples) e Gênero Secundário (complexo). A heterogeneidade lingüística é o que determina a subdivisão que se faz entre os gêneros.

Os chamados gêneros primários são aqueles que emanam das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas. Pela informalidade e espontaneidade, dizemos que nos gêneros primários temos um uso mais imediato da linguagem (entre dois interlocutores há uma comunicação imediata). Há essa imediatização da linguagem nos enunciados da vida cotidiana: na linguagem oral, diálogos com a família e reuniões de amigos, por exemplo.

Nos gêneros secundários existe um meio para que seja configurado determinado gênero. Esse meio é normalmente a escrita. Logo, se há meio, dizemos que há relação mediata com a linguagem. O gênero, então, funciona como uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas: artística, cultural, política. Esses gêneros chamados mais complexos absorvem e modificam os gêneros primários. De acordo com Bakhtin (2003), “os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (p.281).

Para melhor compreensão do fenômeno de absorção e transmutação dos gêneros primários pelos secundários, Bakhtin traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano. Uma carta ou um fragmento de conversação do dia-a-dia, quando inseridos em um romance se desvinculam da realidade comunicativa imediata, só conservando seus significados no plano de conteúdo do romance. Ou seja, não se trata mais de atividades verbais do cotidiano, e sim de uma atividade verbal artística, elaborada e complexa. É importante lembrarmos que a

matéria dos gêneros primário e secundário é a mesma: enunciados verbais, fenômenos de mesma natureza. O que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

São três os elementos principais em que devemos nos fundamentar para verificar o gênero a que pertence determinado enunciado: conteúdo temático, plano composicional e estilo.

O conteúdo temático é o assunto de que vai tratar o enunciado em questão. Já o plano de composição alude à estrutura formal propriamente dita. Por fim, o estilo leva em conta questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais.

Consideremos, ainda, que as três características aqui arroladas como principais nada representam se o enunciado não for analisado levando-se em consideração todo um contexto. Ou seja, os enunciados pertencem à determinada esfera da atividade humana, são devidamente localizados em um tempo e espaço (condição sócio-histórica) e dependem de um conjunto de participantes e suas vontades enunciativas ou intenções.

Podemos concluir então que as três características que definem um gênero - plano composicional, estilo verbal e conteúdo temático - “fundem-se no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2003, p.277).

Marcuschi (2002) afirma que os livros didáticos trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto. Na verdade, para ele, não se trata de tipo de texto, mas de gênero textual. O autor diz que não é correto afirmar que a carta pessoal, por exemplo, é um tipo de texto como fazem os livros. Ele atesta que a carta pessoal é um gênero textual. O autor diz que em todos os gêneros os tipos se realizam, ocorrendo, muitas das vezes, o mesmo gênero sendo realizado em dois ou mais tipos. O autor apresenta uma Carta Pessoal como exemplo e

comenta que ela pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação.

Para Marcuschi (2002, p.22), tipologia textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração (contar os fatos, os acontecimentos), argumentação (contestar, questionar), exposição (mostrar, exhibir), descrição (caracterizar pessoas, lugares, dar detalhes) e injunção (dizer como fazer, requerer uma ação, levar à realização de uma situação) (SWALES, 1990; BRONCKART, 1999).

O manual do professor de *Match Point* não menciona os termos gênero e tipo de texto. No entanto, nas duas páginas que antecedem o manual (I e II) (Cf. Apêndice), aparece um quadro que, na verdade, é o sumário do livro. Este traz o “*Text Type*” de cada unidade, os quais são nove *Magazine Articles*, seis *Internet Texts* e um *Advice Column*. Notamos a partir daí a confusão entre gênero textual e tipo de texto. O que o autor do manual chama de tipo de texto fora caracterizado por nós como gênero textual. Isso acontece porque não está clara a base teórica que fundamenta o LD. Pode haver discordância quanto à distinção terminológica “tipo” e “gênero” textual, porém é necessário que o LD explique qual a concepção do autor para esses dois termos. Percebemos também a falta de especificidade, uma vez que, dentro dos Textos da Internet, por exemplo, há uma gama de gêneros como receitas, letras de música, anúncios, textos jornalísticos, história em quadrinhos, mapas, tabelas, entre outros.

6.3 Um olhar crítico sobre as atividades de *Match Point*

Para desenvolver a análise das atividades relacionadas à leitura presentes no LD, seguiremos a seguinte seqüência: (a) os gêneros textuais e tipos textuais do texto de cada unidade; (b) a transversalidade e a interdisciplinaridade do conteúdo dos textos; (c) estratégias de leitura e, por fim, (d) o tipo de atividade de compreensão desses textos. Todas as unidades do livro foram analisadas. Todavia, focamos a análise apenas nas seções *Get Ready!*, *Basic Vocabulary*, *New Vocabulary*, *Reading*, *Text Comprehension*, *Vocabulary Expansion*, além das observações fornecidas pelos autores do manual do professor acerca dos Temas Transversais Associados e das *Cultural Notes*, uma vez que todas essas etapas estão ligadas à leitura.

Após observarmos todas as unidades, é notável uma tentativa de mudança e de modernização do LD de LE. Sendo assim, levantaremos os pontos positivos, assim como apontaremos o que poderia ser melhor desenvolvido e aprimorado.

Para tanto, analisamos dezesseis textos no manual de *Match Point*, um por unidade. Em relação aos **gêneros e tipos textuais** de cada texto, Gazzoti (1999, p.14) afirma que trabalhar com gêneros é trazer a sociedade para a sala de aula. Segundo essa autora, alguns estudiosos têm separado os gêneros em grupos que incluem os textos que têm características similares. Dessa forma, temos gêneros que:

- a) relatam experiências e fatos, ou seja, o relatar/ dissertar que conta eventos em seqüência como diários, notícias, biografias, reportagens, curriculum vitae etc;

- b) contam histórias, ou seja, o narrar, texto que pressupõe um desenvolvimento cronológico e uma organização seqüencial como contos de fada, romances, contos, fábulas, telenovelas etc;
- c) contestam, questionam, ou seja, argumentar, que mostra uma opinião para convencer, são textos que trazem argumentos e/ou contra-argumentos que levam a uma conclusão sobre determinado texto como debates, editoriais, textos de opinião, carta do leitor, queixas, reclamações, resenhas críticas etc;
- d) expõem, ou seja, o expor, o texto expositivo explica determinados fenômenos ou proporciona informações sobre estes. Como textos expositivos temos resumos, apreciações, críticas, seminários, artigos, relatórios etc;
- e) descrevem, ou seja, o descrever que enumera, lista ações, tem como objetivo descrever uma situação, um objeto, um fenômeno como, por exemplo, os textos nos dicionários, nos guias turísticos, de instruções de uso, receitas, regras de jogo etc.

Tal classificação não é a melhor, nem a única, mas dá conta dos textos encontrados em *Match Point*. Vale lembrar também que é quase impossível classificar um texto em apenas uma das categorias listadas, tendo em vista que muitos textos são mistos, apresentando características de mais de uma categoria. No entanto, procuraremos as características predominantes de cada texto.

Sendo assim, encontramos, no material, textos dos tipos dissertativos (11 ocorrências), descritivos (2 ocorrências), expositivos (1 ocorrência) e argumentativos (2 ocorrências). Em relação ao gênero, há reportagens, artigos científicos, crítica literária e textos de opinião.

Nas atividades propostas aos alunos, a única que menciona o termo “tipo de texto” encontra-se na unidade 12, na seção *Get Ready!*, item 1 (p.100).

- Look at page 102. What kind of text is *Touched by Fire*?

A resposta, encontrada no manual do professor, é “It’s a book review (uma crítica literária)” (p.100). No entanto, tal resposta seria o gênero e não o tipo do texto, como mostrado anteriormente (Cf. 6.2.1.4).

Dos tipos mencionados, *Match Point* não traz nenhum texto narrativo. Além disso, diante do exposto, não podemos afirmar que o LD trabalha com gênero. Constatamos que não há uma conscientização do aluno, de forma que este saiba o porquê de determinada modalidade ser usada pela sociedade e para que serve, qual o seu propósito comunicativo. Uma vez que os PCN propõem um ensino voltado para as necessidades do aluno dentro da sociedade, para formar um cidadão consciente, é necessário que se ensine a língua em uso pela sociedade.

Quanto à **transversalidade** e a **interdisciplinaridade** do conteúdo dos textos, todas as unidades apresentam sugestões de *temas transversais* e de atividades que o professor poderia desenvolver através dos mesmos. No entanto, o livro do aluno não faz menção alguma acerca dos temas. Essas são informações que somente o professor tem acesso. Assim, se o educador optar por não mencioná-las, nenhuma ligação entre o texto lido e outros assuntos do cotidiano será feita e todo o trabalho se resumirá ao texto lido.

Os temas transversais propostos pelo LD são: meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, ética e orientação sexual. O ajuste que poderia ser feito no material seria a introdução desses conteúdos e das atividades no livro do aluno.

Em relação à **interdisciplinaridade**, nada é mencionado em momento algum, nem na introdução do manual do professor (Cf. 6.2.1.3), nem ao longo do material. No entanto, o professor poderia desenvolver esse trabalho, uma vez que os assuntos dos textos estão ligados

à Biologia, História, Geografia, Sociologia e Informática, por exemplo. Em suma, apesar de alguns textos darem margem a um trabalho interdisciplinar, este não é proposto.

As **estratégias de leitura** estão presentes no LD, mas assim como os outros pontos já mencionados, também apresentam alguns problemas.

De acordo com Richards (1998), pesquisadores e professores têm tentado identificar as atividades mentais que os leitores utilizam para construir o significado de um texto. Tais atividades são denominadas por ele de estratégias de leitura. Algumas dessas estratégias são utilizadas de forma consciente e outras inconscientemente. Aspectos como fatores afetivos, cognitivos, o conhecimento prévio, o lingüístico e o textual, bem como o uso de estratégias de leitura influenciam a compreensão do texto. Sendo assim, é necessário que tanto os professores quanto os autores de LD estejam conscientes desses aspectos para que possam desenvolver estratégias nas aulas de leitura e que as atividades de compreensão de texto presentes nos LDs incentivem os alunos a utilizar seu conhecimento prévio e estratégias que melhorem o seu desempenho como leitor.

Match Point traz ao final do livro (Appendix G, p.T157) uma lista de estratégias de leitura e dicas de como empregar cada uma delas. São vinte e uma estratégias listadas. Todavia, apenas seis são incentivadas ao longo do material: *scanning*, *skimming*, *predicting*, *making inferences*, *understanding pronoun reference* e *cognates* . As duas primeiras aparecem em todas as dezesseis unidades. Como exemplo, podemos mencionar a unidade 1 (p.4):

- Skim the article on page 6. What is the topic?
- Before you read – Scan the text to find the names of a person, a place, and an organization that are important in the article on page 6.

Predicting aparece em oito unidades quando o livro pede ao aluno que observe o título e/ ou o subtítulo do texto e preveja o assunto a ser discutido. Na unidade 8 (p. 64), encontramos um exemplo:

- Look at the title and subtitles of the text on page 66. Predict the topic.

O termo “*make inferences*” aparece três vezes, apenas nos exercícios de compreensão de texto. No entanto, em nenhuma das três atividades propostas, o aluno, de fato, precisa inferir alguma coisa, já que todas as informações pedidas encontram-se explícitas no texto. Como exemplo, podemos citar o exercício 9, item 2 (p.23) da unidade 3.

- It can be inferred from the text that:
 - a. sixty-five dollars per month is not enough for Indonesian workers to live on.
 - b. it is not profitable for Nike to buy its goods from independent contractors.
 - c. high prices are due to markup
 - d. the cost to produce Nikes is, typically, about \$ 100 per pair.
 - e. the existing marketing system will soon be overhauled.

O gabarito para a questão é a letra “c”. Tal informação encontra-se clara no texto, como podemos ver no fragmento abaixo:

“Nike sneakers cost about \$ 16,75 on the factory floor (...) The problem, they say, is the markup that Nike adds on the sneakers after the cost of manufacturing.” (p.22)

A **referência pronominal** também aparece, mas em apenas uma das atividades de compreensão de texto que se encontra na unidade 3 (Atividade 8, item 3, p. 23):

- “This” in “This may not be much by American standards” (line 22) refers to:
 - a. globalization

- b. profits
- c. monthly pay
- d. minimum wage
- e. sneakers

Os *cognates*, ou cognatos, na realidade, não são trabalhados diretamente, mas sim, os falsos cognatos. Em duas unidades há exercícios de tradução, nos quais os alunos comparam os significados das palavras em inglês e em português. Abaixo estão listados alguns exemplos da atividade 10, unidade 1 (p.8):

- Actually: _____ atualmente: _____
- Available: _____ avaliado: _____
- Comprehensive: _____ compreensivo: _____

As demais estratégias, mesmo que não trabalhadas pelo LD, podem ser utilizadas pelo professor. No entanto, uma das estratégias listadas é impossível de ser trabalhada ao longo do material. “*Recognizing Patterns in Story Sequences*” mostra a organização de um texto narrativo e chama a atenção do aluno para que ele procure identificar a estrutura e a organização das idéias do texto para compreender melhor aquilo que lê. O problema é que não há nenhum texto narrativo nas dezesseis unidades do LD.

Um outro ponto importante é que em nenhuma das estratégias listadas os autores chamam a atenção dos alunos para a fonte da qual o texto foi extraído ou para a data de publicação do mesmo. Ao não mencionar esses dados, o LD deixa o aluno sem um contexto situacional do texto lido. Todas as unidades apresentam as fontes, mas três delas não dizem o ano de publicação do texto.

Focando mais de perto as perguntas da seção *Text Comprehension*, percebemos que não há uma grande variação nos tipos de atividades propostas. Em primeiro lugar, com o maior número de ocorrências (46), estão as questões de **verdadeiro ou falso**.

Widdowson (1991) chama as questões de verdadeiro ou falso de *juízo de verdade*. O autor afirma que as questões desse tipo são mais fáceis e menos consistentes, pois ao contemplarem a marcação de verdadeiro/ falso, o aluno tem 50% de chance de adivinhar a resposta correta, não demandando muito esforço por parte do aluno. Madsen (1983) também aponta as atividades do tipo “Yes/ No questions” como um tipo de verdadeiro/ falso, pois só é solicitado ao aluno responder “sim” ou “não”. Widdowson (1991) propõe uma complementação para o tipo de perguntas falso/verdadeiro que consiste na justificativa do aluno/ leitor às respostas falsas.

Ex.1: Write T (true) or F (false) based on the information in the text:

- a. Sylvia Mitraud was Chico Mendes’s best friend. __F__
- b. The poor may get poorer and the rich may get richer because of the destruction of nature. __T__

(*Match Point*, 2003, p.7)

O LD traz também uma atividade que conjuga verdadeiro/ falso com associação de colunas. Nesse tipo de questão, exemplificada abaixo, o aluno deve dizer se as sentenças são verdadeiras ou falsas de acordo com o texto lido e correlacionar cada sentença com uma das dicas fornecidas pelo texto sobre como ter mais energia para realizarmos nossas tarefas diárias.

Ex. 2: Read each statement. Write T (true) or F (false). Then use the information in the article to write the number of the energy booster each statement is related to.

- a. Wearing high-heeled shoes keeps your weight centered. F 7
b. Inhaling and exhaling slowly is beneficial to your health. T 1

(*Match Point*, 2003, p.115)

Em segundo lugar, com 45 ocorrências, estão as questões de **múltipla escolha**. Segundo Hughes (1989), um dos pontos negativos da múltipla escolha é a restrição do que pode ser testado e a tentativa de adivinhar a resposta correta. Nesse tipo de atividade, o aluno recebe um conjunto de orações, em que sua primeira tarefa é compreendê-las. O efeito desse exercício consiste em distrair o aprendiz da sua leitura, através do foco da sua atenção para um conjunto de frases. Neste conjunto, na maioria dos casos, há apenas uma alternativa correta e as demais têm a função de distrair a atenção dos alunos. Daí a denominação para o termo de *distratores*.

Alves Filho (2000) aponta que há diferenças entre poder escolher uma resposta ou mais respostas corretas. Por isso o autor faz uma distinção entre questões de *múltiplas escolhas* e de *única escolha*. A atividade de *pergunta de única escolha* corresponde a que Widdowson (1991) chama de *múltipla escolha*, ou seja, é aquela na qual há apenas uma alternativa, dentre todas as alternativas dadas, que o aluno escolhe como correta. Nas de *múltiplas escolhas* de Alves Filho (2000), pode haver mais de uma alternativa correta ou nenhuma alternativa correta. Ainda segundo o mesmo autor, existem aquelas questões que conjugam aspectos de *questões de múltiplas escolhas* com *questões de única escolha*, uma vez que o aluno deve marcar apenas uma opção correta, mesmo que esta contemple várias

respostas corretas. Em *Match Point*, esse último tipo de questão aparece conjugado com **associação de colunas**.

Ex.3: Questão de única escolha:

1. Nike Inc. increases its profits by:
 - a. manufacturing its own products.
 - b. paying high wages.
 - c. improving the American standard living.
 - d. purchasing its products from abroad.
 - e. decreasing markup prices.

*Gabarito: letra d

(*Match Point*, 2003, p.23)

Ex. 4: Questão de múltiplas escolhas:

d. Which of the following drugs can cause mental impairment?

1. ecstasy 2. LSD 3. heroin 4. cocaine 5. painkillers

*Gabarito: todas as opções estão corretas.

(*Match Point*, 2003, p.87)

Ex. 5: Questão de múltiplas escolhas + única escolha + associação de colunas:

8. Read each group of statement. Answer **I**, **II**, **III**, **IV**, or **V** based on the test on pages 14 and 15.

- (I) if only 1 is correct
- (II) if only 2 is correct
- (III) if only 3 is correct

(IV) if only 1 and 3 are correct

(V) if none is correct

- (__IV__) a. 1. Guga conseguiu despertar a imaginação dos brasileiros.
2. O autor do artigo afirma que Guga é rato de praia.
3. Guga é agradável e extrovertido.

(*Match Point*, 2003, p.15)

Das 45 questões, 25 são questões de *única escolha*, 19 são questões que conjugam *múltiplas escolhas*, *única escolha* e *associação de colunas*, e apenas uma de *múltiplas escolhas*, segundo a distinção feita por Alves Filho (2000), mencionada acima. Das 25 questões de *única escolha*, 2 não são de compreensão de texto, mas de vocabulário.

Em terceiro lugar, com 31 ocorrências, estão as questões de **associar colunas**. No LD em análise, todas as atividades de associar colunas estão relacionadas a outros tipos de questões como as de múltiplas escolhas e única escolha e as de verdadeiro/ falso, como citados anteriormente (Cf. exemplos 2 e 5).

Em último lugar, com 29 ocorrências, estão as questões **dissertativas**.

Marcuschi (2003), baseando-se em posturas teóricas que contemplam o texto como um processo, sugere a seguinte tipologia para as perguntas de compreensão:

1. **A cor do cavalo branco de Napoleão** → são perguntas auto-respondidas pela própria formulação;
2. **Cópias** → perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de orações ou palavras, normalmente iniciadas por verbos como copie, transcreva, retire, cite;

3. **Objetivas** → questionam sobre conteúdos objetivamente inscritos do texto, tornando-se uma atividade de decodificação e normalmente iniciadas por *o que, quem, quando, como, onde*;
4. **Inferenciais** → perguntas mais complexas que exigem conhecimentos não só textuais, mas pessoais, contextuais, enciclopédicos, inferenciais e análise crítica para a busca da resposta;
5. **Globais** → perguntas que levam em conta o texto no geral, além de aspectos extra-textuais e inferenciais mais complexos;
6. **Subjetivas** → perguntas que têm a ver com o texto superficialmente, já que a resposta fica por conta do aluno;
7. **Vale-tudo** → perguntas que admitem qualquer resposta, não havendo certo ou errado;
8. **Impossíveis** → perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto, ou seja, abordam assuntos que não estão inseridos no texto;
9. **Meta-lingüísticas** → indagam sobre a estrutura do texto ou do léxico e partes textuais.

Em *Match Point*, dentre as questões dissertativas (29 ocorrências), encontramos apenas dois tipos dos arrolados por Marcuschi (2003): as cópias (apenas 1) e as objetivas (26). As duas restantes são de tradução e estão relacionadas à estruturas gramaticais.

Ex. 6: Cópia:

2. Cite duas conseqüências que os órfãos sofrem ao perderem seus pais por causa da AIDS.

(*Match Point*, 2003, p. 31)

Ex. 7: Objetiva:

3. O que deve ser feito para se reduzir o alto risco de novas infecções entre os usuários de drogas?

(*Match Point*, 2003, p.31)

Ex. 8: Tradução de estrutura gramatical:

Traduza a expressão em negrito: “In **the hardest hit countries** of África...”

(*Match Point*, 2003, p.32)

Vale ressaltar que todas as questões dissertativas estão em português e devem ser respondidas no mesmo idioma. Apenas a instrução para a atividade aparece em inglês.

Diante do exposto, percebemos que os exercícios de compreensão não levam a reflexões críticas sobre os textos e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é sinônimo de identificar conteúdos. Esquece-se por completo a ironia, a análise de intenções e a metáfora, por exemplo. A compreensão é considerada, na maioria das vezes, como mera atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Os tipos de perguntas “inferenciais” e “globais”, justamente as que são mais complexas, exigindo o uso de outros conhecimentos e de inferências, não aparecem em *Match Point*.

Soma-se a isso, o fato de encontrarmos questões de vocabulário e gramática misturadas às questões de compreensão. Esta aparente simples mistura atesta a falta de noção do tipo de atividade. Além da preocupação com o significado das palavras, todos os textos trazem a gramática da unidade em destaque (no caso, em itálico). No entanto, na seção *Grammar*, na qual as estruturas gramaticais são explicadas e exercitadas, nenhuma menção ao texto lido é feita. A gramática não aparece contextualizada, mas em exemplos constituídos de

frases soltas. Os exercícios que seguem são extremamente mecânicos, repetitivos e descontextualizados.

Não podemos esquecer também das questões que pedem que o aluno faça uma inferência, sem que a mesma seja necessária, já que a informação requerida encontra-se fácil e explicitamente no texto.

Notamos ainda que a leitura é linear, ou seja, as questões de compreensão são apresentadas na mesma seqüência em que aparecem as informações no texto.

Outro ponto importante é o fato das questões de compreensão de texto aparecerem sugeridas no livro do professor, na maioria das vezes, como dever de casa. Tal atitude mostra certo descaso com esse tipo de atividade, já que, quando passada para ser feita em casa, os alunos perdem a oportunidade de discussão das questões com os demais colegas de turma e com o próprio professor, além deste perder a chance de propor novas questões e levantar debates, ou seja, ir além do proposto pelo LD.

Por outro lado, o fato de não encontrarmos perguntas dos tipos “A cor do cavalo branco de Napoleão” e “Impossíveis” é um ponto positivo, já que tais perguntas subestimam a inteligência dos alunos, além de serem incoerentes com a atividade de compreensão de texto.

Sendo assim, **qual (is) a (s) visão (ões) de leitura veiculadas pelo LD de língua inglesa?** A resposta é uma só e diverge da posição que assumimos nesta pesquisa: a leitura é uma via de mão única. Todo o sentido ainda encontra-se centrado no texto, como no modelo decodificativo (Cf. 5.2.1.1).

Vale salientar, contudo, que, na última década, os LDs melhoraram bastante em relação à escolha dos temas de seus textos e vemos isso refletido em *Match Point*. São textos sobre clonagem, etiqueta na Internet, AIDS, gravidez na adolescência, aquecimento global, avanços da genética, enfim, temas atuais, além de textos reais, ou seja, publicações da *Times*, *The Economist*, *United NationsCyberschoolbus*, *NewScientist Online News*, *Reader's Digest*,

entre outros. Apesar de não trazer uma grande variedade de gêneros e tipos textuais e trabalhá-los, além de não deixar claro para o aluno o que o material entende por tipo de texto, observamos que há uma tentativa, mesmo que tímida, de iniciar um trabalho nesse sentido. Porém, ainda se percebe que gêneros como os gráficos, mapas e informes, que são típicos do cotidiano dos alunos, não são abordados.

Notamos a falta de uma exploração dos diversos níveis de compreensão e do uso de estratégias que preparem o aluno para se tornar um leitor melhor, o que deixa o aluno/leitor dentro de um nível de compreensão mínima. Marcuschi (1996, p.11) denominou de **horizontes de compreensão** as diferentes maneiras de ler um texto. Segundo o autor, temos:

Falta de horizonte, caracterizada pela cópia ou repetição do que está escrito no texto pelo leitor;

Horizonte mínimo, caracterizado por uma leitura parafrástica, na qual o leitor repete o que está no texto com outras palavras, selecionando o que diz e escolhendo o léxico que interessa;

Horizonte máximo, caracterizado por considerar as atividades inferenciais no processo de compreensão. O leitor não se limita à paráfrase, nem à repetição. É uma leitura em nível aprofundado;

Horizonte problemático, no qual o leitor extrapola as informações do texto. O uso do conhecimento pessoal passa a ser preocupante, pois vai muito além do que está sendo exposto;

Horizonte indevido ou proibido é a área da leitura errada, na qual não há compreensão do texto.

Assim, através das atividades de compreensão propostas pelo LD, o aluno não passa da **falta de horizonte** ou do **horizonte mínimo**. Faltam perguntas que ultrapassem o trivial e

tópicos de discussão que gerem a oportunidade para que o aluno reflita sobre o que leu e forme uma opinião crítica sobre o assunto, ou seja, uma atividade de pós-leitura, não encontrada em *Match Point*.

Em suma, percebemos mudanças nos LDs ao longo dos anos e sabemos que a elaboração de um LD exige um trabalho árduo e de pesquisa. Notamos que há textos ricos em conteúdo e estrutura, no entanto, o que é essencial é mudar a forma de explorá-los, levando o aluno à reflexão e à leitura crítica.

7 ANÁLISE DE DADOS

Eis que tudo isso viram os meus olhos, e os meus ouvidos o ouviram e entenderam.

Jó 13, 1 (Bíblia de Estudo de Genebra, 1999)

Os dados que passamos a analisar neste capítulo foram gerados através de quatro fontes: questionários, entrevistas, notas de campo e gravações feitas em sala de aula. Conforme ressaltamos anteriormente, no capítulo de abordagem metodológica (Cf. capítulo 2), as informações que obtivemos a partir desta variedade de fonte de dados objetivam suscitar a triangulação de olhares sobre o evento que investigamos e, deste modo, perceber a intersubjetividade que envolve a construção de seus significados sociais, alinhando-se com as características da pesquisa interpretativista aqui desenvolvida. Em seguida, começamos a análise de dados pelos questionários (Cf. Anexos A e B) e entrevistas.

7.1 Os questionários e as entrevistas

Foram distribuídos e preenchidos 27 questionários, sendo 26 dos alunos e 1 da professora. Os questionários foram preenchidos por 13 alunos do sexo masculino e 13 do sexo

feminino, de idade entre 16 e 18 anos. Todos os alunos da turma preencheram o questionário. Após esta etapa e a análise dos questionários por mim, professora-observadora, 11 entrevistas foram feitas, 10 com os alunos e 1 com a professora. Os alunos escolhidos para entrevista foram aqueles cujos questionários possuíam respostas que deixaram dúvidas ou ficaram em aberto e respostas que, de alguma maneira, nos chamaram a atenção, as quais gostaríamos de aprofundar com os alunos.

O questionário teve quatro objetivos: (a) conhecer a opinião da professora de inglês e dos alunos no que concerne ao LD adotado na escola; (b) obter alguma informações sobre o perfil dos alunos e da professora, como, por exemplo, quanto ao hábito de ler; (c) saber o que a professora e os alunos entendem por leitura e, por fim, (d) ajudar na triangulação dos dados.

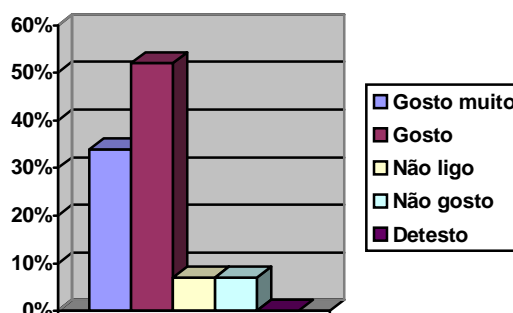
Após analisarmos esses questionários e as entrevistas, pudemos ter um perfil da professora, dos alunos e do livro adotado e comparar nossa visão do que é compreensão de leitura e a nossa análise do LD com as perspectivas da docente e dos alunos.

7.1.1 O questionário do aluno e as entrevistas

O questionário utilizado era composto de duas partes. As questões de “a” a “i” eram de ordem pessoal, como a idade do participante, o bairro onde morava, se gostava de ler, se tinha o hábito de ler em inglês, se freqüentava curso de inglês, o que mais gostava de fazer no tempo livre e o que mais gostava de ler. Já as questões de “1” a “11” eram acerca do livro didático, da leitura, das perguntas de compreensão de texto e da professora.

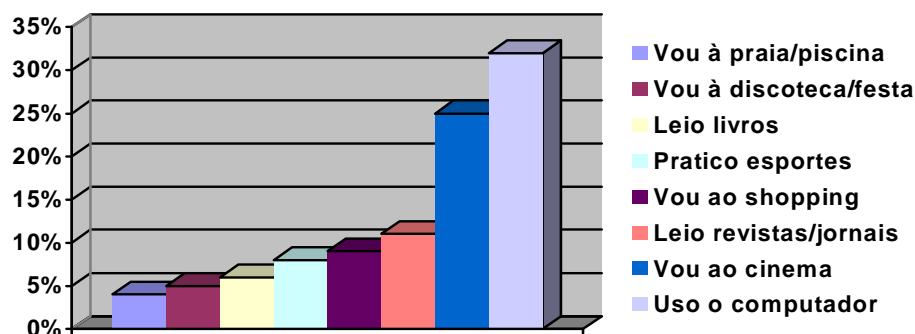
Quando indagados se gostavam de ler, a maioria dos alunos afirmou que gostava e nenhum aluno respondeu que detestava, como podemos ver no gráfico 1.

Gráfico 1: Gosto pela leitura



No entanto, apesar da maioria dos alunos demonstrar que gosta de ler, quando questionados acerca das atividades que realizavam no tempo livre, a leitura de livros foi considerada uma das menos importantes, como podemos observar no gráfico 2. Tal resultado surpreendeu-nos, de início, mas logo foi esclarecido após as entrevistas.

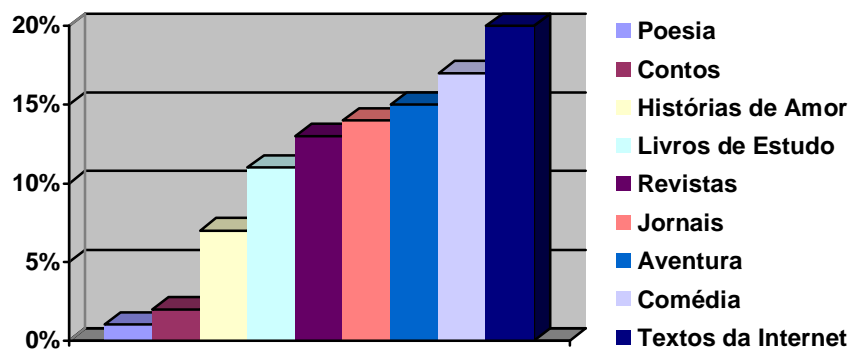
Gráfico 2: Atividades preferidas nos momentos de lazer



Durante as entrevistas, perguntamos aos alunos o porquê da leitura de livros ter ficado em 6º lugar, numa lista de 8 itens. A leitura preferida dos alunos, de acordo com o gráfico 2, é a de revistas e jornais, mencionada por eles como fundamental para se manter bem informado, principalmente, no ano de vestibular, no qual há muitas questões relacionadas a temas da atualidade. No entanto, muitos desses alunos afirmaram ler os jornais e revistas, nacionais e internacionais, em sites na Internet. Assim, a leitura que de fato ocupa o topo do *ranking*, é a digital. Como podemos perceber através do gráfico 2, a utilização do computador encontra posição de destaque, com 32% da preferência de lazer nas horas vagas. Apesar da leitura de livros não estar tão bem posicionada, esta está cedendo lugar a outro tipo de leitura, ou seja, a leitura através dos meios digitais, extremamente interativas, rápidas e com *links* para um número infinito de outras informações. Indagamos, ainda, se os alunos tinham o hábito de ler livros on-line. Todos os entrevistados afirmaram que não, uma vez que a leitura mais demorada torna-se cansativa quando realizada na tela do computador.

O gráfico 3 apenas ratifica o que os alunos relataram na entrevista relacionada ao gráfico 2: os textos da internet são os preferidos. Surpreendentemente, antes de jornais e revistas, apareceram a aventura e a comédia. Quando questionados durante as entrevistas acerca do que classificaram como “aventura” e “comédia”, os alunos mostraram grande interesse por livros como “O Senhor dos Anéis” e “Harry Potter”, além do livro dos comediantes do “Casseta e Planeta”. Mesmo demonstrando prazer em relação a esses livros, os alunos afirmaram também que incluíram em “comédia”, e-mails, piadas e charges que lêem na internet. Assim, mais uma vez, a leitura digital mostrou sua influência.

Gráfico 3: Gêneros textuais preferidos



Diante do exposto, após observarmos a primeira parte do questionário, encontramos alunos que gostam de ler, mas que preferem o computador aos livros na hora da leitura.

A primeira pergunta da segunda parte do questionário referia-se ao livro didático utilizado na escola, ou seja ao *Match Point* (TOUCHÉ & ARMAGANIJAN, 2003). Quando questionados se gostavam ou não do LD, 15 alunos responderam que “sim” e 11, que “não”. Diante de um número tão equilibrado, durante as entrevistas, levantamos essa questão e quisemos saber o motivo do LD agradar ou não.

Sendo assim, obtivemos as respostas que passamos a transcrever abaixo, na qual “PO” refere-se à “pesquisadora-observadora”, as siglas “A”, “E”, “P”, “M”, “T”, “G”, “N”, “B”, “I” e “R” referem-se aos alunos entrevistados e “Carla”, nome que aparece mencionado algumas vezes, é o nome fictício da professora. A transcrição feita foi bastante simples, uma vez que os dados que interessavam para esta pesquisa eram os conteúdos das entrevistas. Marcações de pausas, trocas de turno, entre outros não seriam relevantes para a análise que passamos a fazer neste momento. As únicas marcações mais específicas foram os *risos*, que aparecem

entre parênteses, e as *ênfases* em determinadas palavras, as quais aparecem sublinhadas. Os *risos* aconteceram, na maioria das vezes, quando os alunos se contradisseram durante o questionário ou refletiram melhor acerca de algumas respostas e perceberam que, de fato, não agiam ou pensavam daquela maneira. Já as *ênfases* demonstram a importância que determinada palavra ou expressão tem dentro daquilo que está sendo dito. Por isso, uma vez que os alunos enfatizaram determinados vocábulos, destacando-os, resolvemos por destacá-los também.

Seqüência 1:

1	<i>PO: Na questão 1 eu perguntei se você gostava do livro didático que vocês usam na</i>
2	<i>escola e você disse que não. Por que não?</i>
3	<i>M: Porque não abrange o que é mais importante pra gente agora, que é o vestibular.</i>
4	<i>Acho que ele desvia.</i>
5	<i>PO: Em que sentido ele desvia?</i>
6	<i>M: Acho que a gente não precisa mais de tanto vocabulário, podia mais trabalhar os</i>
7	<i>textos, a compreensão, essas perguntinhas.</i>

Seqüência 2:

1	<i>PO: Aqui na pergunta número 1 está que você não gosta do livro didático. Por que</i>
2	<i>não?</i>
3	<i>T: Porque nós estamos no ano de vestibular e eu queria um livro que abordasse mais</i>
4	<i>interpretação de texto e tal. Tem muita coisa de vocabulário, até demais.</i>
5	<i>PO: Você não acha que o vocabulário também não vai te ajudar a entender o texto?</i>
6	<i>T: Vai mais, tipo assim, a chance <u>daquele</u> vocabulário me ajudar é pequena. Não são</i>
7	<i>palavras comuns.</i>

Em ambas as seqüências a insatisfação quanto ao livro é a mesma: o excesso de questões de vocabulário e a falta de perguntas de compreensão de texto.

Já os alunos que afirmaram gostar do LD deram as seguintes respostas:

Seqüência 3:

1	<i>PO: Na pergunta 1, você disse que gosta do Match Point. Por quê?</i>
2	<i>G: Porque os textos são atuais, da internet, parecidos com o do vestibular, são</i>
3	<i>melhores que de outros livros. Tem uns livros muito bobos e esse tem um</i>
4	<i>vocabulário mais difícil.</i>
5	<i>PO: Você gosta do vocabulário?</i>
6	<i>G: Gosto, a gente sempre aprende coisa nova. Só não gosto de ter que ficar</i>
7	<i>decorando isso (risos). Ah e também acho que às vezes tem muita questão de</i>
8	<i>vocabulário. Tem mais questão de vocabulário que de gramática. A gente não tem</i>
9	<i>mais gramática, mas dá pra perceber. Mas tudo bem, melhor vocabulário que</i>
10	<i>gramática (risos).</i>

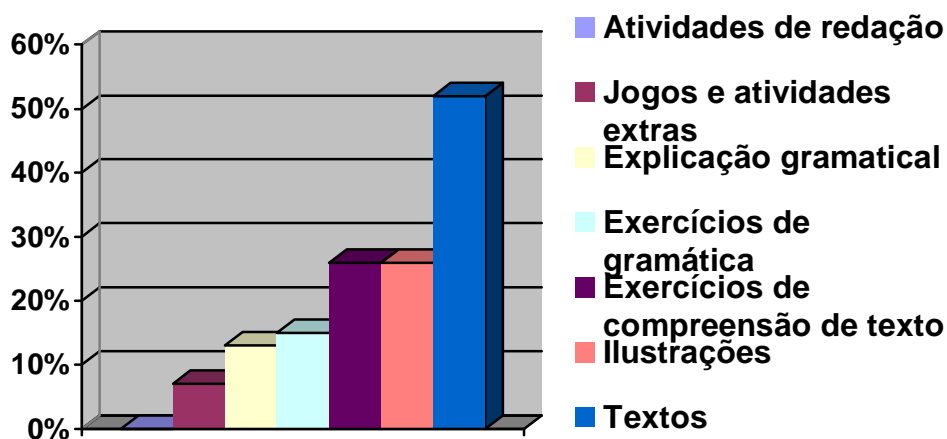
Seqüência 4:

1	<i>PO: Na questão 1, você respondeu que gosta do livro que vocês utilizam aqui na</i>
2	<i>escola. Você poderia me dizer por quê?</i>
3	<i>R: Acho os textos bons.</i>
4	<i>PO: Só isso?</i>
5	<i>R: É, mas, tipo, também não é só isso, né? Acho os textos legais, acho que tem</i>
6	<i>muitos textos da internet, né, tem um vocabulário bom, a gente sempre vê palavra</i>
7	<i>nova, a gramática não conta, ah e tem também as estratégias que a Carla fala,</i>
8	<i>aquele é, é skimming, scanning, prestar atenção ao título, ficar tentando adivinhar</i>
9	<i>sobre o que o texto fala, isso aí.</i>
10	<i>PO: Mais alguma coisa?</i>
11	<i>R: Não, pô (risos). Já falei muito (risos).</i>

Quanto à satisfação com o LD, os alunos também apresentam opiniões semelhantes, uma vez que gostam dos textos e acreditam que o vocabulário apresentado sempre traz algo de novo para eles, apesar de “G” chamar a atenção para as várias questões de vocabulário. A parte gramatical do LD, assim como mencionou “R” (linha 7), não pode ser avaliada por eles, uma vez que a professora não trabalha mais os conteúdos de gramática no 3º ano. Todo o conteúdo é visto até o 2º ano, já que o foco, no 3º ano, passa a ser o vestibular e, conseqüentemente, a questão da leitura e da compreensão, já que estão em voga no momento.

Na questão 2 do questionário, quando indagados acerca do que mais gostavam no LD, os alunos, no geral, apontaram os textos como a melhor qualidade de *Match Point*, como podemos verificar no gráfico 4.

Gráfico 4: O que os alunos mais gostam em *Match Point*



Em relação às atividades de redação, de fato, o LD não apresenta nenhuma proposta nesse sentido e os alunos, através dos questionários e das entrevistas, perceberam tal fato, já que nenhum entrevistado afirmou preferir as “atividades de redação” e durante as entrevistas, quando perguntamos se o LD incentivava a produção de parágrafos ou textos mais longos, todos afirmaram que não. Disseram que o único momento em que escreviam em inglês era nos exercícios de vocabulário e nos de compreensão de texto. O mesmo não ocorreu quanto aos “jogos e atividades extras”, uma vez que dois alunos marcaram tal opção. Entretanto, o material não apresenta nenhum jogo, nem propõe atividades extras. Quando questionados acerca desse ponto na entrevista, os alunos deram as seguintes respostas:

Seqüência 5:

1	<i>PO: Na pergunta “Do que você mais gosta no livro didático?”, você marcou “dos</i>
2	<i>exercícios de compreensão/ interpretação de texto” e “dos jogos e atividades</i>
3	<i>extras”. Me diz onde estão os jogos e atividades extras?</i>
4	<i>G: Não pô (risos) nem tem, né? (risos) Viajei nessa (risos).</i>

Seqüência 6:

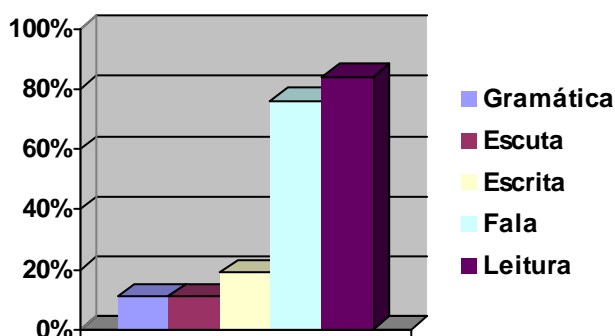
1	<i>PO: Na pergunta número 2, uma das opções que você marcou foi a “dos jogos e atividades extras”. Você poderia me dizer em que parte do livro a gente pode encontrar essas atividades?</i>
2	
3	
4	<i>G: Acho que não tem não.</i>
5	<i>PO: Então por que você marcou?</i>
6	<i>G: Porque acho importante ter essas coisas também, eu queria que tivesse. Você pode até achar bobo, pensar ah, um cara desse tamanho querendo joguinhos,mas acho legal, dá uma descontraída e às vezes a gente aprende muito mais através dessas atividades, elas ficam marcadas.</i>
7	
8	
9	

Nas entrevistas, foi possível perceber que um aluno estava consciente de que não havia jogos nem atividades extras no material e apenas queria deixar registrada a sua vontade de que o livro tivesse uma parte lúdica. Por outro lado, a seqüência 5 apresenta um aluno que marcou a opção em questão, mas sem nenhum cuidado, o que o levou a dizer “viajei nessa” (linha 4)!

As questões de números 3,4 e 5 do questionário geraram respostas interessantes em relação ao que já foi apresentado até o momento.

Diante da pergunta “o que é mais importante para você na aula de inglês?”, o resultado foi o seguinte:

Gráfico 5: O que os alunos consideram mais importante na aula de inglês



Em primeiro lugar, aparece a leitura, com 84%. Nas entrevistas, foi unânime levar em conta a importância da leitura no vestibular. Além disso, alguns alunos mencionaram a leitura em língua inglesa muito importante para a utilização de sites da internet, jogos eletrônicos, músicas e filmes.

O que mais surpreendeu foi a importância dada à fala. Não só isso, mas ao responderem às questões 4 e 5 (A sua professora trabalha mais em sala de aula com a (s) opção (ões) que você escolheu acima?/ E o livro didático?), dos 18 alunos que optaram pela fala na questão 3, 10 afirmaram que tanto a professora, quanto o LD trabalhavam a parte oral, 5 afirmaram que apenas a professora o fazia e apenas 3 disseram que nem a professora, nem o LD trabalhavam com a fala. No entanto, durante as nossas observações das aulas, percebemos que a professora não desenvolveu nenhuma atividade cujo foco fosse a habilidade oral. Paralelo a isso, o manual do professor não menciona seções do LD ou atividades que tenham esse objetivo e o LD, por sua vez, também não propõe em nenhum momento atividades que pratiquem a fala. Em entrevista com a professora, esta respondeu que, de fato, não desenvolve atividades voltadas à oralidade.

Diante deste quadro, procuramos entender o porquê de tantos alunos acharem que a fala é trabalhada pela professora e pelo livro didático. Assim, com as entrevistas, foi possível descobrir que os alunos chamavam de “atividades que praticam a fala” a leitura que vez ou outra fazem em voz alta tanto dos textos presentes no LD, quanto das questões de vocabulário e compreensão. Além disso, a professora fala com os alunos em inglês em diversos momentos e eles enquadraram este fato nas atividades de fala. Todavia, toda vez que a professora pergunta algo para os alunos em língua inglesa, eles respondem em língua portuguesa. Durante as observações, não houve nenhum momento em que um aluno tenha respondido em inglês, a não ser que tivesse lendo uma resposta. Sendo assim, estamos diante de atividades de pronúncia e de escuta, mas não de fala.

Os três alunos que acreditam na importância da habilidade oral, mas que afirmaram que nem a professora, nem o LD trabalhavam a opção escolhida por eles, mostraram-se conscientes de que o foco da aula não era a fala, de que o número de alunos dificultaria esse trabalho e um deles mencionou, ainda, o fato da professora falar com eles em inglês e a resposta da turma ser em português.

Nas entrevistas, todos os alunos apresentaram o desejo de que a parte oral tivesse espaço na sala de aula da escola e não ficasse restrita somente aos cursos livres. Um outro fato importante é que Carla é professora de um curso livre de inglês (doravante “Curso C”) localizado bem próximo à escola e alguns alunos da turma já foram ou são seus alunos no referido curso. Uma outra descoberta feita através das entrevistas é que esses alunos confundiam os objetivos das aulas do curso de inglês e da escola, já que a professora era/ foi a mesma.

A seguir, encontram-se as transcrições de trechos da entrevista que ilustram os dados apresentados acima.

Seqüência 7:

1	<i>PO: No questionário diz assim: o que é mais importante para você nas aulas de</i>
2	<i>inglês? Você disse que são as atividades que praticam a fala. De que maneira?</i>
3	<i>G: A gente fala bastante no curso.</i>
4	<i>PO: ah, então você está com a idéia do inglês da escola ou do inglês do curso?</i>
5	<i>G: Do inglês da escola e do inglês do curso. Eu acho que a tendência atualmente é</i>
6	<i>você ter mais capacidade de falar do que escrever ou ler. Se você fala mais eu acho</i>
7	<i>que você está mais qualificado para o mercado de trabalho.</i>
8	<i>PO: Você disse também que a atividade que a Carla mais pratica em sala é a fala.</i>
9	<i>De que maneira ela faz isso?</i>
10	<i>G: Primeiro eu acho que é difícil encontrar uma professora de inglês de escola que</i>
11	<i>fale inglês na sala e a Carla faz isso até porque ela é professora do Curso C há</i>
12	<i>bastante tempo e tá sempre falando sobre a pronúncia, a forma como se fala (...)</i>
13	<i>PO: Entre a leitura e a fala, você acha que ela trabalha mais a fala?</i>
14	<i>G: Eu acho que é meio a meio. Tá equilibrado.</i>
15	<i>PO: E o livro didático? Pratica a fala também?</i>
16	<i>G: Não, não tem nada que estimule a fala.</i>

Seqüência 8:

1	<i>PO: Na questão “O que é mais importante para você na aula de inglês?”, você disse que são as atividades que praticam a fala. De que maneira?</i>
2	
3	<i>T: Ela fala muito em inglês com a gente, quer que a gente responda em inglês.</i>
4	<i>PO: Mas eu já percebi que quando ela fala em inglês com vocês, vocês respondem em português. Como é que é isso?</i>
5	
6	<i>T: (risos) Ah, é verdade, é que a gente já tá cansado de falar inglês, nego já tá saturado de curso de inglês, de escola, muito tempo de curso. A gente fala muito no curso.</i>
7	
8	
9	<i>PO: E na escola?</i>
10	<i>T: É, na escola é a Carla que fala com a gente (risos).</i>

Seqüência 9:

1	<i>PO: Você me disse aqui que a fala é a atividade mais importante pra você e depois você disse que a fala é a atividade que a Carla e o livro didático mais praticam em sala. É isso mesmo?</i>
2	
3	
4	<i>P: Não (risos), marquei errado (risos). É a leitura (risos), o vocabulário. Acho que eu tava pensando no curso de inglês. A Carla até fala com a gente em inglês, mas a gente não <u>pratica</u> a fala. Só quando a gente lê em voz alta, pratica a pronúncia, ou quando a gente responde alguma coisa em inglês.</i>
5	
6	
7	
8	<i>PO: E o livro didático?</i>
9	<i>P: Só pra ler o texto em voz alta.</i>

Dos alunos que marcaram a opção da escrita, todos afirmaram que tanto a professora, quanto o LD trabalham mais essa habilidade em sala de aula. Esses alunos (apenas 5), consideram atividades de escrita os exercícios de vocabulário e de compreensão de texto.

Já a gramática e a escuta ficaram empatadas na preferência dos alunos. Dos 3 alunos que marcaram a gramática, todos afirmaram não gostar de ler. Em relação às questões 4 e 5 do questionário, disseram que o LD trabalha a gramática, mas a professora não. Como exemplo, podemos citar a *seqüência 10*, na qual a aluna afirma ter escolhido a gramática “por eliminação” (linha 3), além de não gostar de ler os textos por ser preguiçosa (linha 4).

Seqüência 10:

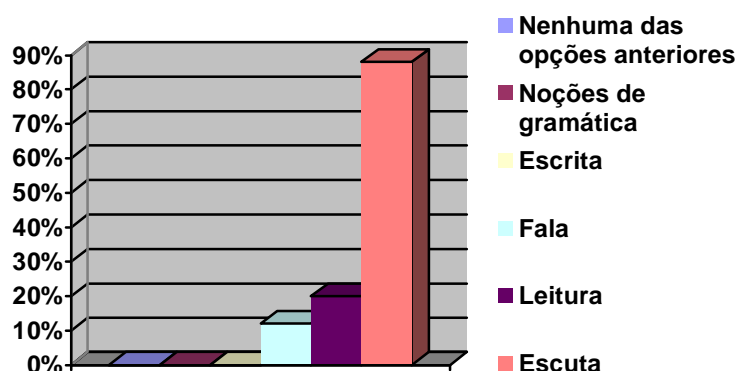
1	<i>PO: Na pergunta “Do que você mais gosta no livro didático?”, você respondeu a</i>
---	--

2	<i>gramática. Por quê?</i>
3	<i>M: Na verdade eu fui meio por eliminação: eu não gosto de ler os textos porque eu</i>
4	<i>tenho preguiça; das ilustrações, nada demais, acho que acompanham o texto para</i>
5	<i>ajudar a saber sobre o que o texto fala; dos exercícios, normal, sempre tem</i>
6	<i>exercício depois do texto pra você falar sobre o texto, eu não sei, eu gosto mais da</i>
7	<i>parte gramatical, daqueles exercícios mais objetivos, sempre a mesma coisa é mais</i>
8	<i>fácil.Sou preguiçosa! (risos)</i>

Os alunos que marcaram a opção da escuta, dizem preferi-la por gostarem de música, seriados e filmes. Além disso, afirmaram que o LD não apresenta atividades nesse sentido, mas que a professora sim, quando fala com eles em inglês, leva letras de música para a sala de aula ou passa algum filme. Durante as observações, somente percebemos que Carla fala com os alunos em inglês frequentemente. Em entrevista com a professora, ela confirmou que vez ou outra leva letras de música ou filmes, mas não no 3º ano. De volta aos alunos, estes afirmaram que Carla estava certa, ou seja, que tais atividades haviam sido desenvolvidas em séries anteriores e que a primeira resposta dada por eles estava baseada em todo o ensino médio, já que Carla fora professora deles nas três séries.

A questão 6, “Qual das opções abaixo você mais utiliza no seu dia-a-dia fora da escola (em inglês)?”, foi de encontro ao resultado do que seria mais importante para os alunos na aula de inglês. Nesta última, a fala ocupou posição de destaque. Sendo assim, esperava-se que a fala também fosse a habilidade que os alunos mais utilizavam fora da sala de aula. No entanto, como podemos observar no gráfico 6, a fala não ocupa mais a primeira colocação, mas a terceira.

Gráfico 6: Habilidades em língua inglesa mais utilizadas fora da sala de aula



As únicas opções marcadas pelos alunos foram a “escuta”, a “leitura” e a “fala”. Apenas 3 alunos marcaram a fala e, mesmo assim, associada à leitura (1 aluno) e à escuta (2 alunos). Apenas um dos três alunos, quando indagado em que atividades utilizava a opção escolhida, explicou que saber falar inglês servia para se comunicar com parentes e amigos que moravam no exterior. Já a escuta foi mencionada como importante para a compreensão de letras de música, seriados, filmes, jogos eletrônicos e programas de televisão. A leitura, por sua vez, segundo os alunos, é utilizada para a compreensão de textos na internet.

Durante as entrevistas, não poderíamos deixar de confrontar os alunos com os fatos observados. Assim, perguntamos por que a fala fora considerada a habilidade mais importante se, na verdade, o que eles demonstraram necessitar mais fora da sala de aula fora a escuta. Dos dez entrevistados, sete afirmaram que esse era o foco dos cursos livres de inglês e que nunca tinham refletido sobre o fato de que utilizavam muito mais a leitura e a escuta do que a fala no dia-a-dia. Por outro lado, todos os entrevistados fizeram projeções para o futuro e afirmaram que saber falar inglês os daria uma melhor colocação no mercado de trabalho. No quadro abaixo, encontra-se a transcrição de um trecho de uma das entrevistas que ilustra o fato dos alunos não se darem conta do que estudam, dos objetivos do estudo e de que forma reverterem o que aprendem para suas vidas.

Seqüência 11:

1	<i>PO: Você disse aqui no questionário que a fala é a habilidade mais importante</i>
2	<i>para você.</i>
3	<i>A: Ahã</i>
4	<i>PO: Mas mais aqui pra frente, você disse que o que você mais utiliza fora da sala</i>
5	<i>de aula é a escuta, para entender letras de música e tal. Você poderia falar um</i>
6	<i>pouco sobre isso? Por que você acha a fala essencial se você usa mesmo o</i>
7	<i>listening?</i>
8	<i>A: (risos) Difícil essa! Não tinha percebido. Acho que disse a fala porque é a maior</i>
9	<i>lavagem cerebral, né? O curso diz que você tem que falar, meu pai diz que eu</i>
10	<i>preciso falar inglês fluente, todo mundo diz isso. Não dá pra aprender a língua sem</i>
11	<i>falar. Mas você falando isso, tô pensando aqui que é engraçado. A gente tem que</i>
12	<i>falar, mas eu <u>agora</u> preciso mesmo é ouvir, e é o que eu tenho mais dificuldade. É</i>

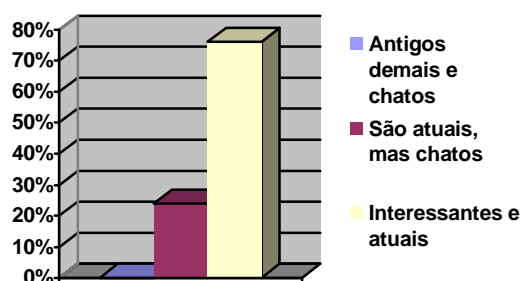
13	<i>muito difícil entender o que os americanos falam e a gente tem pouco exercício de</i>
14	<i>listening, na escola então é quase nada e mesmo no curso é pouco também. Que</i>
15	<i>**** isso! Mas também acho que a fala vai ser importante quando eu começar a</i>
16	<i>trabalhar. O mercado exige que o inglês seja fluente. Agora nem mais só o inglês. É</i>
17	<i>o espanhol, o mandarim. Não vou parar de estudar nunca! (risos)</i>
18	<i>PO: Você não marcou a leitura, mas mesmo assim eu vou te perguntar. E a leitura?</i>
19	<i>Qual a importância de ler em inglês pra você?</i>
20	<i>A: Agora, agora é o vestibular. Mas eu leio pouco em inglês. É mais na net mesmo.</i>
21	<i>A leitura ficou em que posição na turma?</i>
22	<i>PO: Foi a segunda.</i>
23	<i>A: É. Até a leitura tá na frente da fala.</i>
24	<i>PO: E o que você acha disso?</i>
25	<i>A: É verdade. Eu só falava no curso mesmo. E nem isso esse ano porque eu</i>
26	<i>tranquei pro vestibular.</i>

Os asteriscos (****) substituem um termo de baixo calão.

O trecho acima é de apenas um aluno, mas resume boa parte do que foi registrado nas entrevistas. Percebemos que, no geral, os alunos aceitam o que está sendo proposto sem questionamentos e que eles não têm às claras os objetivos das aulas.

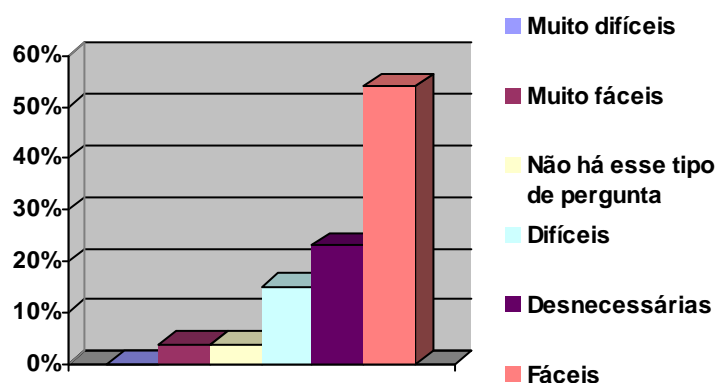
Já em relação aos textos presentes no LD, a avaliação foi boa, e como já mencionado anteriormente, os alunos consideram os textos interessantes e atuais.

Gráfico 7: Opinião dos alunos quanto aos textos do LD



Contudo, quando questionados sobre as perguntas de compreensão de texto, o resultado foi o seguinte, de acordo com o gráfico 8:

Gráfico 8: Avaliação dos alunos quanto ao grau de dificuldade das perguntas de compreensão de texto



Como podemos ver no gráfico, a maioria dos alunos, 54%, considera as questões de compreensão de texto fáceis. Vale ressaltar que, segundo a professora, um dos motivos da escolha de *Match Point* (TOUCHÉ & ARMAGANIJAN, 2003), foi o nível de dificuldade dos textos, já que não são textos elaborados para fins didáticos, mas retirados de fontes reais, principalmente de sites da internet. Todavia, parece que as questões de compreensão não acompanham o bom nível dos textos. Observemos os depoimentos abaixo:

Seqüência 12:

1	<i>PO: Por que você considera as questões de compreensão de texto difíceis?</i>
2	<i>A: Porque eu tenho dificuldade nesse negócio de compreender.</i>
3	<i>PO: E o que você chama de compreender?</i>
4	<i>A: Na maioria das perguntas a gente tem que traduzir e eu não gosto de traduzir.</i>
5	<i>Até na UFRJ mesmo eu tenho dificuldade porque as perguntas são discursivas e são de tradução. Eles fazem uma pergunta em português e a gente tem que</i>
6	<i>responder em português.</i>
7	<i>PO: Mas você pode utilizar suas próprias palavras. Não precisa traduzir palavra</i>
8	<i>por palavra, você não acha?</i>
9	<i>A: Acho, mas vai esquecer de colocar alguma informação. Se você não conseguir</i>
10	

11	<i>traduzir tudo direitinho e esquecer alguma coisa eles podem tirar ponto.</i>
12	<i>PO: E no seu livro?</i>
13	<i>A: Acho que é assim também. Só que a gente não tá tentando entrar na faculdade</i>
14	<i>quando responde (risos)</i>

Seqüência 13:

1	<i>PO: Aqui tem a pergunta “O que você acha das perguntas de compreensão que</i>
2	<i>aparecem após os textos?” você respondeu desnecessárias por quê?</i>
3	<i>G: Porque, na minha opinião, não são de compreensão, mas de vocabulário,</i>
4	<i>tradução, são bobas. Se ele perguntasse alguma coisa sobre qual o ponto de vista</i>
5	<i>do autor, alguma coisa assim, acho que seria melhor.</i>
6	<i>PO: Então compreender o texto é saber o ponto de vista do autor?</i>
7	<i>G: Também. Não é só isso. O que nós entendemos do texto, quais os pontos de vista</i>
8	<i>que estão lá, o que o texto ta dizendo (...)</i>
9	<i>PO: Mas você não acha que precisaria traduzir também?</i>
10	<i>G: Mas seria mais abrangente. As perguntas do livro são específicas.</i>

Seqüência 14:

1	<i>PO: Você disse que as perguntas de compreensão que aparecem depois do texto</i>
2	<i>são difíceis. O que você chama de difícil?</i>
3	<i>M: São chatas. Muito específicas ou trabalhosas. Tem que ficar traduzindo. Eu</i>
4	<i>prefiro as de múltipla escolha.</i>

Seqüência 15:

1	<i>PO: Na 8 você botou assim: “O que você acha das perguntas de compreensão que</i>
2	<i>aparecem após os textos?”, você disse que não acha que haja esse tipo de pergunta.</i>
3	<i>Como assim?</i>
4	<i>T: A grande maioria dos exercícios ali são ridículos, não tem a ver com algumas</i>
5	<i>faculdades que eu quero fazer. Agora pensando melhor não sei se não tem. Ficou</i>
6	<i>forte demais, né? (risos) Sei lá, talvez não contribuam muito. É só traduzir. Como</i>
7	<i>aqui na sala todo mundo manda bem, acho que não são muito úteis, não vão muito</i>
8	<i>fundo, são superficiais.</i>

Seqüência 16:

1	<i>PO: Além disso, você disse que as perguntas de compreensão de texto do livro são</i>
2	<i>muito fáceis. Por que?</i>
3	<i>P: Pra gente que já é formado é muito fácil. É só traduzir o texto, copiar tudo</i>
4	<i>(risos).</i>

Seqüência 17:

1	<i>PO: E das perguntas de compreensão? Você disse que são fáceis. Por quê?</i>
2	<i>N: Eu adoro esses exercícios. Mas os do livro são fáceis, a gente copia é só pegar e</i>
3	<i>traduzir tudo do texto.</i>

O interessante de todas essas respostas foi que cada aluno marcou uma opção diferente no questionário, mas a justificativa foi a mesma: a tradução. Os alunos consideram traduzir muito fácil, fácil, difícil, desnecessário, dependendo do ponto de vista de cada um (linhas 4,4,3,6,3,3, respectivamente de cada seqüência). Independentemente da resposta dada, todos, na realidade, apontaram a superficialidade das questões propostas, assim como elucidou “T” (seqüência 15, linha 8).

Na seqüência 12 fica latente a importância que os alguns alunos dão à tradução (linhas 10 e 11). Na leitura decodificadora, se uma frase de compreensão difícil surgir, o leitor deve, imediatamente, parar a leitura e reler aquela frase até chegar ao seu significado. Sendo assim, a inferência de palavras através do contexto deve ser uma prática a ser evitada porque a leitura, nessa concepção, é um “processo exato e a compreensão não comporta aproximações” (LEFFA, 1996, p.12). Tudo o que o texto tiver deve ser percebido e, minuciosamente, analisado para que seu verdadeiro significado seja, então, extraído. Não existe construção de sentido uma vez que todos os significados estão presentes no próprio texto.

Na questão de número 9, na qual os alunos deveriam responder se ler em inglês os ajuda em outras disciplinas e/ou atividades, dos 26 alunos, apenas 3 responderam que não. As respostas negativas dos questionários foram as seguintes:

B: “Porque inglês não tem relação com outras matérias da escola, exceto quando o professor dá um exemplo de uma palavra em inglês.”

I: “Porque geralmente os assuntos não são ligados a outras matérias.”

P: “Pois acho que não.”

Ao entrevistar esses alunos acerca dos questionários, obtive as seguintes respostas, respectivamente:

Seqüência 18:

1	<i>PO: Você também disse que o inglês não te ajuda nas outras matérias da escola.</i>
2	<i>Por que não?</i>
3	<i>B: Ah, inglês não tem nada a ver com as outras matérias. A não ser quando o</i>
4	<i>professor de outra matéria usa uma palavra em inglês. Por exemplo, o professor de</i>
5	<i>geografia ou o de história usa um termo em inglês, aí ajuda você a saber o que que</i>
6	<i>é aquilo, mas eu não acho que tipo ajude muito.</i>
7	<i>PO: E as estratégias de leitura que vocês aprendem com a Carla, por exemplo?</i>
8	<i>B: Não, eu tava falando de palavras mesmo. Eu acho que só as palavras, as</i>
9	<i>expressões, o vocabulário ajuda.</i>
10	<i>PO: As estratégias, nada? (risos)</i>
11	<i>B: Pô, a Carla até ensina umas paradas legais que até daria pra levar pra</i>
12	<i>português ou história, mas tipo eu diria que eu não levo não.</i>
13	<i>PO: Você acha que, por exemplo, numa prova de matemática, a compreensão de</i>
14	<i>texto não acontece?</i>
15	<i>B: Ah acontece, mas a interpretação de um texto de matemática não é igual ao de</i>
16	<i>inglês. Pô, em matemática você tem os dados que ele vai te dar pra um problema,</i>
17	<i>pra te ajudar a resolver o problema. Em inglês não é assim. Ele te dá um monte de</i>
18	<i>dados sobre coisas diferentes, não necessariamente sobre aquele <u>tema específico</u> do</i>
19	<i>texto. Em matemática não, ele só vai te dar os dados, os números necessários</i>
20	<i>praquela situação.</i>

Seqüência 19:

1	<i>PO: Você diz aqui “Você acredita que ler em inglês o ajuda em outras matérias da</i>
2	<i>escola e/ou em outras atividades?” você disse que não porque os assuntos não são</i>
3	<i>ligados às outras matérias. Mas aí eu até anotei aqui no cantinho porque eu me</i>
4	<i>lembro que vocês leram textos sobre clonagem, drogas. Esses temas não têm a ver</i>
5	<i>com biologia, por exemplo? Por que você acha que inglês não te ajuda em</i>
6	<i>nenhuma outra disciplina?</i>
7	<i>I: Esses temas clonagem e drogas até têm, mas a maioria não tem. Quando a gente</i>
8	<i>fala de clonagem e drogas não é muito assim ligado à Biologia, é mais uma questão</i>
9	<i>social nossa. A gente sabe que não pode usar droga, mas não vai cair na prova</i>
10	<i>assim “por que não pode usar droga?” assim</i>
11	<i>PO: Você não utiliza nenhuma das estratégias de leitura que a Carla trabalha aqui</i>
12	<i>pra nenhuma outra disciplina?</i>
13	<i>I: Pra outras disciplinas? Não, só pra inglês mesmo.</i>
14	<i>PO: Nem em português?</i>

15	<i>I: <u>Difícil</u>. Geralmente é mais no automático mesmo. Lê o texto e vai respondendo.</i>
16	<i>Não paro muito pra pensar.</i>

Seqüência 20:

1	<i>PO: Eu adorei sua resposta da 9 (risos). Você disse que não acha que o inglês te ajuda nas outras matérias e quando eu perguntei o porquê, você respondeu “Pois acho que não.” Seja mais específico, por favor (risos).</i>
2	
3	<i>P: Na verdade, eu até levei algumas coisas que a Carla falou, daquelas coisas, as estratégias, pra outras matérias sim.</i>
4	
5	<i>PO: Que matérias?</i>
6	
7	<i>P: História e geografia.</i>
8	<i>PO: Por quê?</i>
9	<i>P: Porque tem muito texto.</i>
10	<i>PO: Você acha que tem compreensão de texto em matemática?</i>
11	<i>P: Tem quando tem algum problema, talvez, mas é bem menos.</i>

O que podemos perceber através desses três alunos é a repetição de uma tradição escolar, ou seja, de que há um cisma entre as matérias chamadas de “humanas” e “exatas”. A leitura e a compreensão de texto seriam apenas responsabilidades das disciplinas de português e inglês e, quem sabe, de história e geografia. Parece que a aprendizagem é compartimentada e o que se aprende para uma disciplina nada tem a ver com as demais. Esses alunos ainda não estão cientes sobre interdisciplinaridade. No entanto, não podemos atribuir essa responsabilidade a eles. Tal fato aponta para o processo de mudança pelo qual a escola está passando. Apesar dos PCN terem surgido em 1998, vemos que há muito para ser feito. Há muitos professores das chamadas disciplinas exatas que culpam os professores de português pelo insucesso de seus alunos. De fato, há alunos que não vão bem em determinadas matérias por um problema de leitura, ou seja, não conseguem compreender o que está sendo pedido em uma determinada questão. Contudo, como os próprios alunos entrevistados apontaram, os exercícios de compreensão de disciplinas como português e inglês são diferentes dos das disciplinas de química, física ou matemática, por exemplo. O que os alunos e muitos professores ainda não conseguiram ver é que apesar do foco ser diferente, a essência é a

mesma: todos estão interligados pela leitura. Assim, deveria ser responsabilidade de todos os professores trabalharem a questão da leitura e da compreensão de texto dentro de suas disciplinas e colocarem a interdisciplinaridade em prática para que os alunos não mais vissem o português e/ou o inglês fechados em si mesmos, mas entendessem que sem leitura e sem compreensão de texto, nenhum aluno ou professor é capaz de resolver uma questão de física, matemática, química, geografia, história ou qualquer que seja a disciplina.

Dos 23 alunos que afirmaram que o inglês os ajuda em outras matérias da escola e/ou em outras atividades, apenas 6 relacionaram o inglês com outras disciplinas. Os outros 17 apontaram atividades nas quais eles utilizam o inglês, como as já mencionadas anteriormente, ou seja, no vestibular, na compreensão de letras de música, filmes, seriados, programas de televisão e textos da internet. Os que relacionaram o inglês com outras disciplinas deram as seguintes respostas no questionário:

N: “As matérias são interdisciplinares e o que eu aprendo em inglês serve para as outras matérias, como a tradução de termos, ler textos de outras matérias em inglês e as estratégias de leitura ajudam na compreensão.”

E: “Ler em inglês facilita a pesquisa em outras fontes bibliográficas quando preciso fazer um trabalho para outra disciplina.”

M: “Pois em alguns textos em inglês adquirimos conhecimentos que servem para várias matérias como Biologia, geografia etc.”

G: “Ler em inglês ajuda na leitura de textos relacionados a outras matérias.”

T: “Porque há expressões em inglês em outras matérias.”

A: “Certos textos em inglês podem nos fornecer informações importantes sobre outras matérias.”

É possível notar que esses alunos vêm uma maior integração entre as disciplinas. Até mesmo a interdisciplinaridade foi mencionada. Como a aluna “N” foi a única a utilizar o termo, entrevistei-a para saber o que ela entendia por interdisciplinaridade e se a mesma era incentivada pelos professores.

Seqüência 21:

1	<i>PO: Você diz aqui que as matérias são interdisciplinares. O que você entende por interdisciplinaridade?</i>
2	
3	<i>N: É que as matérias estão juntas, é juntas não, juntas interligadas, é interligadas.</i>
4	<i>PO: De que maneira?</i>
5	<i>N: Ah, o que eu aprendo em geografia eu posso usar também em história, em inglês mesmo, as coisas que a gente aprende eu posso usar em outras matérias.</i>
6	
7	<i>PO: E, de fato, você usa?</i>
8	<i>N: Às vezes, uso sim.</i>
9	<i>PO: Como?</i>
10	<i>N: Quando os assuntos têm a ver aí eu lembro, ah bem vi isso em tal matéria também.</i>
11	
12	<i>PO: E os professores? Eles fazem relação das suas disciplinas com outras?</i>
13	<i>N: Poucos. Alguns professores só. A Carla mesmo tenta mostrar que a gente pode usar tal coisa pra outras matérias, até mesmo quando ela tá falando do vestibular ela diz que o que a gente aprende pra inglês dá pra usar em outras matérias.</i>
14	
15	
16	<i>PO: E você faz isso?</i>
17	<i>N: Eu tento (risos). A gente não tá muito acostumado.</i>
18	<i>PO: E a escola? Tem incentivado a interdisciplinaridade?</i>
19	<i>N: Até tem. Tem uns trabalhos que envolvem várias matérias, mas esse ano eu tô concentrada no vestibular, não dá pra ficar ligada em trabalhinho. Eles também querem que a gente passe né? Aí não dá pra dá atenção pra tudo.</i>
20	
21	

É notável, como já dito anteriormente, um processo de mudança em curso. Alguns professores, mesmo que de maneira tímida, já tentam integrar suas disciplinas a outras, a própria escola parece também desenvolver trabalhos nesse sentido, mas, por outro lado, não são todos os docentes e discentes que estão a par dessa nova trajetória. A própria aluna “N” citou o a interdisciplinaridade em sua resposta, mas reduz as atividades que a escola desenvolve a “trabalhinhos” (linha 20). Além disso, a grande pressão que a escola, pais, professores e a sociedade como um todo exercem sobre os alunos acerca do vestibular, reduz

tudo o que está fora desse universo a assuntos de menor importância. O que não só essa aluna, mas muitos outros não perceberam ainda é que o próprio vestibular está no rumo da interdisciplinaridade e que trabalhos desenvolvidos nesse sentido não ajudarão os alunos apenas dentro da escola ou para o vestibular, mas estão preparando cidadãos para um mundo globalizado. Como afirma Santos (2001):

A grande sorte dos que desejam pensar a nossa época é a existência de uma técnica globalizada, direta ou indiretamente presente em todos os lugares, e de uma política planetariamente exercida, que une e norteia os objetos técnicos. Juntas, elas autorizam uma leitura, ao mesmo tempo geral e específica, filosófica e prática, de cada ponto da Terra (p.171).

A penúltima pergunta do questionário, “Você acredita que será capaz de ler em inglês após terminar seus estudos?”, obteve todas as respostas afirmativas. Todavia, no decorrer das entrevistas, os alunos não atribuíam esse sucesso à escola, mas ao curso livre de inglês. A resposta dada por “G”, transcrita abaixo, reflete a opinião dos demais entrevistados.

Seqüência 22:

1	<i>PO: Você colocou na questão 10 que será capaz de ler em inglês quando terminar os estudos. Por quê?</i>
2	
3	<i>G: Eu acho que já leio em inglês. Falta pouco para eu acabar o curso e eu só tranquei esse ano por causa do vestibular.</i>
4	
5	<i>PO: Então você atribui o seu sucesso ao curso? Qual a participação da escola nesse processo?</i>
6	
7	<i>G: A Carla é muito boa ela foi a melhor professora de inglês que eu tive mas o inglês do curso fica muito na frente do da escola.</i>
8	
9	<i>PO: Qual seria a participação da escola?</i>
10	<i>G: Acho que é pouca. É claro que a gente aprende coisa nova aqui, mas o grosso mesmo vem é do curso.</i>
11	

Assim como “G”, alguns alunos trancaram o curso de inglês para se dedicarem ao vestibular, outros já concluíram o curso, além daqueles que ainda permanecem estudando. No geral, todos já passaram pelos mais diversos cursos de inglês da cidade e os citaram para justificar o fato de se considerarem leitores em língua inglesa.

A última pergunta do questionário refere-se ao que os alunos entendem por leitura. Encontram-se listadas abaixo todas as respostas dadas, as quais foram copiadas dos questionários exatamente como os alunos as redigiram.

- 1) “A forma mais comum e eficaz de se adquirir conhecimento.”
- 2) “É ser capaz de entender que mensagem o autor quis passar.”
- 3) “Ler é adquirir conhecimentos.”
- 4) “A principal maneira de se obter conhecimentos.”
- 5) “Uma das formas de adquirir conhecimento e entretenimento, de forma a estar presente no mundo de transações de idéias, etc.”
- 6) “Algo de suma importância pois amplia a cultura e os conhecimentos, distrai e é uma ótima opção de lazer.”
- 7) “É compreender o que está escrito.”
- 8) “Absorção de conhecimento.”
- 9) “É ler e compreender o que está escrito.”

- 10) “É uma forma eficaz de aprender, seja no âmbito da escola ou não.”
- 11) “Algo chato, mas necessário.”
- 12) “Leitura é uma atividade necessária, que nos traz conhecimento e nos faz praticar nossa capacidade criativa.”
- 13) “Leio quando busco informações novas e mais detalhadas. Não gosto de ler por prazer.”
- 14) “Leitura é tudo.”
- 15) “É aprender e conhecer novos interesses de uma forma mais elaborada e detalhada, diferente da fala. Além de poder ser arquivada para o resto da vida de alguma forma diferentemente da memória.”
- 16) “Leitura é um método de aprendizagem, podendo ser realizada em várias áreas, como na internet, jornais, revistas etc.”
- 17) “Leitura é aprendizagem.”
- 18) “Ler é ser capaz de entender tudo o que está escrito num texto de jornal, revista, da internet etc.”
- 19) “Ler é ser transportado para um mundo diferente do nosso.”
- 20) “É adquirir conhecimento, informação e lazer.”
- 21) “A leitura está em tudo, em todos os âmbitos da nossa vida. Lemos os jornais, as revistas e lemos também as expressões faciais das pessoas, os sorrisos. Lemos a todo instante.”
- 22) “É captar o que está escrito e entender.”

23) “Ler é ficar bem informado, se divertir e adquirir conhecimentos novos.”

24) “Um mal necessário.”

25) “Não sei explicar, mas preciso ler todos os dias.”

26) “É adquirir conhecimento e se divertir.”

Com exceção de uma das respostas dadas (número 21), todas as demais restringiram a leitura ao texto escrito. Além disso, a utilização de verbos como captar, adquirir, absorver mostra-nos um ponto de vista no qual a leitura está centrada no texto. Poucos alunos mencionaram a leitura como possibilidade de lazer e muitos, como uma maneira de estar bem informado.

Diante do que foi colocado pelos alunos, nota-se que o entendimento que eles têm acerca da leitura é o mesmo apresentado pelo LD, ou seja, o conhecimento parte do texto para o aluno, como no modelo decodificativo. Este fato ficou bem evidente na última questão do questionário, bem como quando os alunos chamaram as questões de compreensão de “bobas”, “cópias” e “traduções”. Ainda assim, os alunos perceberem a trivialidade das questões de compreensão de texto pode ser considerado um ponto positivo, pois mostra o início de um despertar e de um questionamento acerca do ensino, ao invés de uma participação extremamente passiva por parte dos alunos na educação.

Durante a análise dos questionários e das entrevistas, foi possível perceber que a maioria dos alunos estava interessada na pesquisa e foi bastante colaborativa, ressaltando suas insatisfações e os pontos positivos, acreditando neste trabalho. Outros não se mostraram tão

interessados, respondendo os questionários e as perguntas da entrevista sem muito cuidado, o que fez parecer não saberem ao certo o que estavam falando. Já outros mostraram imprecisão em suas respostas por, de fato, não estarem conscientes do processo de ensino/ aprendizagem.

Diante de todos os pontos abordados, notamos que, no geral, os alunos gostam do LD, mas ressaltam a questão do exagero do vocabulário e da falta de questões de compreensão de texto, assim como elucidado por nós na análise do LD, feita no capítulo anterior. No entanto, percebemos uma confusão quanto aos objetivos da aula de inglês na escola, evidenciada pelas questões 2, 3, 4 e 5 do questionário. Muitas vezes, o que está óbvio para o professor, pode não estar tão claro para a turma. Assim, vimos alunos que não sabem os objetivos da professora, do LD e nem ao menos os seus próprios objetivos, como, por exemplo, o caso do aluno que considerava a fala a habilidade mais importante e relatou, durante a entrevista, que não utilizava a fala para nada, mas sim a escuta. Encontramos, ainda, alunos confundindo os objetivos da escola com os do curso de inglês e, com isso, frustrando expectativas em relação à escola. A questão 9 nos mostrou que os alunos não sabem o que é interdisciplinaridade e muitos não conseguem expandir o que constroem nas aulas de inglês para as demais disciplinas. Em seguida, os alunos deixaram claro que atribuíam boa parte do que aprenderam sobre a língua inglesa ao curso de inglês, sobrando muito pouco para a escola. Por fim, a visão de leitura expressa pelos alunos não foi a de construção de conhecimento, mas a de mera aquisição do mesmo, o que coloca os alunos numa posição de passividade frente à leitura.

Diante de todos esses resultados, não se pretende aqui desmerecer os cursos de inglês e engrandecer a escola ou vice-versa. O que se propõe é um posicionamento claro tanto da escola quanto dos professores para um ensino sério e de qualidade de língua inglesa. Da escola, por muitas vezes desmerecer a importância do ensino de língua estrangeira, reduzindo os tempos de aula e até mesmo não permitindo que a disciplina repreve alunos. Dos

professores, muitas vezes, pela descrença naquilo que fazem, acreditando apenas que nada pode ser mudado e permitir que a situação flua e piore cada vez mais. Além disso, a falta de objetivo é o problema mais latente que se observa dentro das escolas. Se os próprios professores não sabem aonde querem chegar com o ensino de inglês, como exigir isso dos alunos? Este, para a felicidade dos alunos com os quais convivemos, em parte, não é o problema de Carla. Como veremos a seguir, a professora tem seus objetivos traçados e suas aulas preparadas. É uma profissional de boa formação e preocupada com a sua atualização. Por outro lado, Carla não deixou evidente para os alunos o que esperava deles, além de nunca ter parado para escutar o que eles esperavam dela e da aula de inglês. Essa falta de comunicação torna o ensino confuso, sem objetivos e descrente, pois não se chega a lado nenhum. O resultado: alunos e professores frustrados e insatisfeitos e o ensino de língua inglesa perdendo cada vez mais o seu espaço e o seu valor dentro da comunidade escolar.

7.1.2 O questionário da professora e a entrevista

Ao analisarmos o questionário de Carla, encontramos uma professora que já estava há algum tempo afastada da universidade e que decidiu retomar os estudos em 2005, quando ingressou, juntamente comigo, no mestrado em Lingüística Aplicada na UFRJ. Carla relatou em uma das conversas que tivemos que estava se sentindo desatualizada e que precisava dar um novo rumo a sua carreira e encontrou no mestrado essa oportunidade. Ao pedir permissão à Carla para observar suas aulas, tive as portas abertas prontamente e, segundo relatos da

própria professora, essa seria mais uma oportunidade de melhorar suas aulas e de ter alguém para trocar idéias e informações.

Segundo seu questionário, Carla afirma ser uma pessoa que gosta muito de ler, principalmente, livros de estudo e jornais. Afirma também ter conhecimento sobre os PCN e os levar em consideração na preparação de suas aulas.

Na opinião de Carla, de acordo com a pergunta 1 da segunda parte do questionário (Cf. Anexo B), a leitura é a habilidade que deve ter ênfase na sala de aula, uma vez que seus alunos estão se preparando para o vestibular e este privilegia a leitura. Além da leitura, a professora inclui a fala entre as habilidades que os alunos mais utilizam fora da sala de aula. Carla afirma que a fala será importante para o mercado de trabalho. A professora aponta também que as atividades que seus alunos mais gostariam de trabalhar em sala de aula seriam a fala e a leitura e que ela leva tal fato em conta ao preparar suas aulas. Todavia, durante as observações das aulas, não há atividades direcionadas à prática oral, mas apenas à leitura e ao vocabulário.

Quanto à escolha do material didático, Carla diz ter feito sozinha, já que, além de ser a única professora responsável pelo ensino médio, não vê uma integração entre a equipe de inglês da escola.

Seqüência 23:

1	<i>Carla: O que eu estou tentando fazer é que, eu acho que o English File, ele faz um</i>
2	<i>trabalho na 1ª e na 2ª série, chega no 3º o negócio muda totalmente, então o que eu tô</i>
3	<i>pensando, eu queria conversar com a equipe, mas o problema é que o pessoal não se</i>
4	<i>posiciona, aí você acaba tendo que tomar sozinha as decisões, era adotar esse livro</i>
5	<i>(referindo-se à Match Point) desde o 1º ano.</i>
6	<i>PO: uhum, por que eles só usam esse aqui no 3º ano? No 1º e no 2º [é esse</i>
7	<i>Carla: [é esse aqui o</i>
8	<i>English File,</i>
9	<i>entendeu? Aí</i>
10	<i>chega no 3º ano é</i>

11	<i>esse aqui</i>
12	
13	<i>PO: Entendi. E o qual é o problema que você vê?</i>
14	<i>Carla: O English File é que nem um livro de curso de inglês, trabalha as 4</i>
15	<i>habilidades, é bem diferente do Match Point. Aí chega no 3º ano muda, eles passam a</i>
16	<i>ver mais leitura, mas eles não estão acostumados assim.</i>
17	<i>PO: Ah, entendi.</i>
18	<i>Carla: Mas eu acho que eu ainda vou chegar lá. Eu acho que pra, eu por exemplo</i>
19	<i>não tinha a mínima idéia disso, eu faço isso tudo muito no escuro, no bom senso,</i>
20	<i>baseado no que eu leio, falta com quem conversar, trocar uma idéia.</i>

O relato da professora (Seqüência 23) mostra que ela se sente sozinha (linha 4) e ainda um pouco confusa quanto ao ensino de leitura (linhas 18,19 e 20). A informação de que o LD adotado nas séries iniciais do ensino médio apresenta objetivos diferentes de *Match Point*, além de ser um livro que segue os moldes de um curso de inglês ajudam a explicar as confusões feitas pelos alunos, como vimos na análise de seus questionários, e pode, até mesmo, explicar a insegurança de Carla, que é professora de um curso de inglês há 15 anos. Assim, é um desafio para Carla, acostumada com a metodologia comunicativa (tanto dos livros das 1ª e 2ª séries, quanto os do curso de inglês), ter a leitura como o centro de suas aulas.

A professora afirmou ter escolhido *Match Point*, uma vez que julga ser difícil encontrar no mercado um livro que contemple mais a leitura, além de apresentar textos atualizados e trabalhar com estratégias de leitura. Carla disse ainda que o bom nível de inglês dos textos é o que mais lhe agrada no material. No outro extremo, o aspecto mais desfavorável do LD são as perguntas de compreensão de texto que “não levam o aluno a uma reflexão crítica” e têm “respostas previsíveis”, além da gramática descontextualizada. Todos esses pontos podem ser observados na seqüência abaixo.

Seqüência 24:

1	<i>Carla: Uma coisa que me chama a atenção nesse livro são os textos retirados da</i>
2	<i>internet, são textos reais</i>
3	<i>PO: legal, não são textos criados para fins didáticos</i>
4	<i>Carla: é, não, alguns são adaptados, mas, ele traz textos sobre coisas inclusive que</i>

5	<i>eles estão vendo com outros professores. Na aula passada que a gente tava</i>
6	<i>trabalhando o texto de São Paulo, aí eles lembraram da aula de geografia, que eles</i>
7	<i>estavam falando do centro do Rio e eles estavam querendo fazer a transformação</i>
8	<i>do, do, do da Praça Mauá, aí eles deram um exemplo partindo desse contexto.</i>
9	<i>Então eu acho que são temas atuais, mas eu acho que ele deixa muito a desejar na</i>
10	<i>compreensão.</i>

Na seqüência 24, Carla menciona também o fato de ser possível trabalhar a interdisciplinaridade com os temas propostos pelo LD, como mostramos no capítulo 6, apesar de não haver nenhuma proposta específica no manual do professor.

Carla trouxe uma outra informação importante, quando diz que não utiliza as instruções do LD na preparação de suas aulas, pois, apesar de serem precisas, não estão de acordo com a proposta pedagógica dos autores. De fato, percebemos que os autores se propõem a trabalhar a leitura, como afirmam no manual do professor (Cf. capítulo 6), mas a parte destinada à leitura e à compreensão de texto é pequena em relação aos exercícios de vocabulário e à gramática. As próprias estratégias de leitura são mal exploradas como mostramos no capítulo anterior. Carla expressa essa insatisfação também na entrevista, como podemos observar na seqüência abaixo:

Seqüência 25:

1	<i>Carla: Olha só quando ele vai pra compreensão de texto ele é muito superficial, os</i>
2	<i>alunos não têm que justificar nada</i>
3	<i>PO: Aí aqui já são questões estruturais, né? É tudo vocabulário</i>
4	<i>Carla: É aqui é muito vocabulário aí aqui sim é compreensão. A única coisa de</i>
5	<i>compreensão é só isso aqui.</i>
6	<i>PO: Só isso?</i>
7	<i>Carla: Só. É eu acho muito pouco</i>
8	<i>PO: uhum</i>
9	<i>Carla: Aí eu gosto sempre de criar algumas coisas similares à UERJ. Outra falha</i>
10	<i>que eu acho nesse livro é que ele trabalha a gramática isolada do texto, não tem um</i>
11	<i>link</i>
12	<i>PO: Uhum. Nem os exemplos?</i>
13	<i>Carla: Não ele vai trabalhando isoladamente. Eu como não trabalho mais a</i>
14	<i>gramática com eles, então eu pulo</i>

15	<i>PO: Essa parte toda aqui você pula?</i>
16	<i>Carla: Eu pulo essa parte aqui [do meio</i>
17	<i>PO: [mas eles já viram isso?</i>
18	<i>Carla: Já no 1º, no 2º, aí eles têm uma chave de respostas na apostila, eles têm uma</i>
19	<i>apostila, essa apostila aqui eu montei, com coisas de vestibular.</i>

Ainda no questionário, Carla afirma que a principal função de um material didático deveria ser não só incentivar a leitura, como também propiciar uma visão crítica. No entanto, na opinião da professora, as perguntas de compreensão de texto do LD foram classificadas como muito fáceis e insuficientes para atingir os objetivos considerados importantes por ela.

Assim como no questionário dos alunos, no da professora, a última questão era acerca do que ela entendia por leitura. A resposta dada por Carla foi a seguinte:

“É um processo comunicativo e interativo entre leitor e texto onde o sentido é construído através da interação. Não é só um processo cognitivo, mas também social e perceptivo.”

Diante do questionário e das conversas gravadas que tivemos com Carla, é notável uma vontade de melhorar sua prática. A própria experiência de estar cursando as disciplinas do mestrado e o contato com novas literaturas, professores e colegas de turma geram inquietação e questionamentos, os quais são responsáveis por uma maior reflexão acerca da prática pedagógica e incitam a tomada de novos caminhos, trazendo desestabilização e, conseqüentemente, mudanças. Dessa forma, encontrei uma professora extremamente motivada a aceitar novos desafios, mas, por outro lado, desestimulada por não ter com quem discutir idéias e novos rumos dentro da escola. Respondendo a terceira pergunta de pesquisa “**Qual (is) a (s) visão (ões) de leitura do professor de língua inglesa?**”, Carla mostrou ter uma visão de leitura que vai ao encontro do que propomos nesta pesquisa, ou seja, a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do

significado: a leitura é uma prática social, é uma forma de agir no mundo através da linguagem. Sendo uma prática social, é a leitura que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta.

7.2 Professora, alunos e LD: a aula de leitura

Neste item passamos a analisar as gravações das aulas observadas. Foram dez aulas gravadas em áudio, cada uma com duração de cinquenta minutos, uma vez por semana, durante três meses e meio. O objetivo das gravações foi observar como a professora, os alunos e o LD interagem no momento da leitura e poder comparar os resultados obtidos com os questionários e entrevistas com a prática em si. Os nomes dos alunos foram preservados por questões éticas e aparecem representados por A1, A2, A3, A4, A5 etc. nas transcrições.

As notas de campo foram de fundamental importância, principalmente nesta etapa, já que ajudaram na compreensão das gravações de áudio, além de elucidarem pontos importantes ocorridos em sala de aula.

7.2.1 A pré-leitura

O trabalho de pré-leitura que o livro apresenta é sempre composto de três questões, sendo a primeira a respeito da opinião pessoal dos alunos sobre o tema central do texto, a segunda sobre vocabulário e a terceira envolvendo uma das estratégias de leitura trabalhadas pelo material.

A primeira questão já fornece para os alunos o assunto do texto, o que impede um trabalho de inferência ou de previsão do tema abordado. Assim, durante todas as aulas observadas, Carla preparava a etapa de pré-leitura e só seguia as questões propostas pelo LD após esse trabalho inicial. Nessa fase, Carla trabalhava com o retro-projetor, mostrando aos alunos apenas as ilustrações, título, subtítulo e a fonte dos textos que seriam lidos. Além disso, utilizava o quadro branco para propor alguns questionamentos. A seqüência 26, transcrita abaixo, é um exemplo desse trabalho desenvolvido por Carla.

Seqüência 26:

1	<i>Carla: Vamos lá. Vocês sabem que a gente vem sempre trabalhando a questão do</i>
2	<i>título, subtítulo, das figuras porque isso influencia na leitura do que você vai ler.</i>
3	<i>Então não leiam, porque eu já tô vendo um monte de gente lendo. É olhando esse</i>
4	<i>título, o subtítulo e as figuras, que que vocês podem prever que vai aparecer no</i>
5	<i>texto?</i>
6	<i>A1: [Um cachorro</i>
7	<i>A2: [A dog</i>
8	<i>A3: [genética</i>
9	<i>A4: animais de estimação</i>
10	<i>Carla: Por que você disse genética?</i>
11	<i>A3 : Gene therapy, aqui embaixo</i>
12	<i>Carla: E o cachorro tem que relação com isso, na figura?</i>
13	<i>Alguns alunos falam juntos: Como cobaia</i>
14	<i>A1: O cachorro vai servir de cobaia para o que eles estão tentando descobrir</i>
15	<i>A6: Pobrezinho, vão tirar os olhinhos dele (referindo-se ao cachorro da foto)</i>
16	<i>Carla: Você olhando o layout, de onde esse texto foi tirado?</i>

17	<i>Alunos juntos: Da Internet</i>
18	<i>A7: Online news, tãñã tãñã (referindo-se à fonte no pé da página do LD)</i>
19	<i>Carla: Certo. Você olhando aí, tem uma coisinha escrito lá no finalzinho. Que que tá escrito?</i>
20	
21	<i>Alunos juntos: Reprinted from NewScientist Online News.</i>
22	<i>Carla: Que tipo de texto é esse? Será que é um texto acadêmico. Será [que</i>
23	<i>A2: [parece que é</i>
24	<i>Carla: Por que ele é acadêmico?</i>
25	<i>A2: Porque é da NewScientist</i>
26	<i>Carla: À?</i>
27	<i>A2: Porque é da NewScientist</i>
28	<i>A3: É de uma Revista chamada NewScientist</i>
29	<i>A2: É uma revista especializada para cientistas, deve ser acadêmico</i>
30	<i>Carla: Por que é uma revista especializada?</i>
31	<i>A2: Porque o nome é NewScientist.</i>
32	<i>Carla: Uhum. E vem cá, outra coisa. Será que é um texto original?</i>
33	<i>Alunos juntos: Não</i>
34	<i>Carla: Por que não?</i>
35	<i>A8: Reprinted</i>
36	<i>Carla: [Reprinted.</i>
37	<i>A2: [ah eu não concordo</i>
38	<i>Carla: É...com toda sinceridade, quando vocês pegam uma prova pra ler vocês ficam mesmo buscando essas coisas que eu falo em sala?</i>
39	
40	<i>Alguns Alunos: [Não</i>
41	<i>A9: [eu fico</i>
42	<i>A5: Agora que eu aprendi isso</i>
43	<i>Carla. Ah, não vem não que a gente já vem conversando sobre estratégias a um bom tempo.</i>
44	
45	<i>A5: Ah não é tanto tempo não.</i>
46	<i>Carla: Quais são as estratégias que vocês lembram que a gente falou aqui na sala?</i>
47	<i>Alguns alunos falam ao mesmo tempo: figuras, título, subtítulo, fonte</i>
48	<i>Carla: Mas eu dei alguns nomes pra vocês de algumas estratégias.</i>
49	<i>A2: Ah é.</i>
50	<i>A3: É [scanning</i>
51	<i>A2: [skimming</i>
52	<i>Carla: E aí eu quero que vocês façam isso. O que que é fazer um scanning?</i>
53	<i>A3: [ah, é dar uma olhada</i>
54	<i>A2: [é ler rapidinho</i>
55	<i>Carla: Então é o que eu quero que vocês façam agora. Rapidinho eu vou dar um minuto para vocês fazerem isso. Dá uma passada no texto e me diz rapidinho sobre o que ele tá falando. Rapidinho.</i>
56	
57	
58	
59	<i>(Alunos lêem silenciosamente)</i>
60	
61	<i>Carla: Então gente, nessa lida rápida de dois minutos que vocês fizeram, o que que vocês podem dizer pra mim? O que que ele tá tratando exatamente? Porque primeiro a gente deu uma olhada no layout, fez uma prediction, agora vocês leram 2 minutos rapidinho, deram uma escaneada. Vocês podem dizer pra mim, esse texto é sobre o quê?</i>
62	
63	
64	
65	
66	<i>A4: teve um prob[lema de visão que eles estão usando os cachorros pra ver se dá</i>

67	<i>certo em humanos.</i>
68	A3: <i>[problema de visão, eles eram cegos</i>
69	A2: <i>[problema genético</i>
70	Carla: <i>Agora olha só, cai sempre em prova perguntando qual é o público alvo. Esse</i>
71	<i>artigo foi escrito pra quem?</i>
72	A3: <i>[pra pesquisadores</i>
73	A5: <i>[pra cegos</i>
74	A6: <i>[pra cachorros</i>
75	
76	<i>(Alunos falam e riem)</i>
77	
78	Carla: <i>Qual é o público? É pra pessoas cegas, cachorros? (risos). Quem se</i>
79	<i>interessa por esse texto?</i>
80	A3: <i>Médicos, pesquisadores e afins.</i>
81	
82	<i>(Alunos falam juntos)</i>
83	Carla: <i>Vocês têm que estar atentos para o público do texto, a quem ele quer atingir,</i>
84	<i>isso cai em prova também, vocês têm que estar preparados. Você pode encontrar</i>
85	<i>esse texto num site especializado, o público-alvo podem ser pessoas que se</i>
86	<i>interessam pelo assunto, pesquisadores, pessoas de uma maneira geral. Agora eu</i>
87	<i>queria que vocês antes de lerem o texto todo, voltassem à página 64.</i>

Através das ilustrações, títulos, subtítulos, fonte e estratégias de leitura, Carla tenta fazer com que os alunos cheguem a algumas conclusões acerca do texto a ser lido. No entanto, como o tempo de aula é curto, percebi que tudo é feito rapidamente, sem muito tempo para os alunos refletirem. Por exemplo, três questões importantes levantadas por Carla ficaram sem resposta. Quando a professora pergunta “*Por que ele é acadêmico?*” (linha 24), dois alunos fazem uma ligação entre o texto ser acadêmico com o nome da revista na qual fora publicado (*NewScientist*). A discussão fica em aberto, apenas dois alunos participam e logo surge um novo questionamento proposto pela professora “*Por que é uma revista especializada?*” (linha 30). Mais uma vez, o aluno associa a pergunta ao nome da revista e a discussão se encerra. Na sequência, Carla pergunta “*Será que é um texto original*” (linha 32) e alguns alunos respondem negativamente, dando como justificativa a palavra “*reprinted*” (linha 35). Contudo, os alunos não explicam qual a ligação que vêm entre o vocábulo e o texto não ser original. Soma-se a isso o fato de um aluno ter dito que não concordava com a

resposta dada pelos demais (linha 37) e ficarmos sem saber o motivo, já que Carla traz a tona uma nova questão.

Outro ponto importante que a seqüência 26 nos apresenta é a resposta dada pelos aprendizes quando a professora indaga se eles prestam atenção a tudo que estava sendo elucidado por ela quando lêem textos sozinhos (linhas 38 e 39). A resposta dada pela maioria foi negativa (linha 40) e apenas um aluno disse que sim (linha 41). O fato de muitos alunos não fazerem uso das estratégias de leitura já tinha sido abordado nos questionários e entrevistas e a resposta dada por eles em sala de aula não foi diferente das observadas anteriormente.

Ainda em relação às estratégias de leitura, quando a professora pede que os alunos nomeiem as que já aprenderam, apenas “*skimming*” e “*scanning*” (linhas 50 e 51) são mencionadas. Tal fato pode ser atribuído ao LD enfatizar mais essas duas estratégias do que as demais, além delas aparecerem em praticamente todas as unidades.

Todos os pontos abordados por Carla são importantes para a etapa de pré-leitura e complementares ao LD, uma vez que este não os menciona, ou faz de maneira insuficiente. O que faltou foi tempo para que mais alunos participassem da interação, pudessem discutir, e expor melhor suas idéias.

Ao final da seqüência 26, Carla pede aos alunos que retornem à página 64 (linha 88). O objetivo era que os alunos resolvessem o exercício de vocabulário presente na etapa de pré-leitura (exercício 2, p.64), como vemos na seqüência 27.

Seqüência 27:

1	<i>Carla: Gente, então aqui, o exercício 2 tá o seguinte: circle the following words in</i>
2	<i>the text. How many do you know? Porque aí agora a gente vai buscar entender</i>
3	<i>algumas palavras desse texto dentro desse contexto. Tem algumas palavras aqui.</i>
4	<i>A1, você podia ler pra mim essas palavras que estão dentro desse quadrado?</i>
5	<i>A1: blind, hope, power, lucky, tissue, sufferers, colleagues, pupil, truth, field,</i>
6	<i>however, researches.</i>

7	<i>Carla: Dessas palavras, todas elas vocês entendem o significado?</i>
8	<i>Alguns alunos: [Sim</i>
9	<i>A2: [óbvio</i>
10	<i>Carla: Quer dizer que não vai precisar necessariamente recorrer ao texto pra</i>
11	<i>entender?</i>
12	<i>Alguns alunos: [Não</i>
	<i>A2: [Não, é fácil</i>

O exercício proposto pelo LD foi visto como muito fácil por alguns alunos e eles acreditavam que não seria necessário recorrer ao texto para ver se o significado que conheciam previamente era o mesmo apresentado pelo texto. Com essa atitude, notamos que, para esses alunos, a decodificação é maior do que o comprometimento com o sentido do texto.

Na maioria das aulas observadas, o tempo não era suficiente para que as atividades fossem iniciadas e encerradas na mesma aula. No entanto, em todas as aulas subsequentes, Carla retomava o texto lembrando alguns pontos importantes com os alunos ou propondo alguma atividade específica, como podemos perceber na seqüência 28.

Seqüência 28:

1	<i>Carla: Gente, presta atenção. Tem algumas questões aqui no quadro sobre o texto</i>
2	<i>que vocês leram na aula passada e eu queria que vocês me dissessem ao que elas se</i>
3	<i>referem. É de referência pronominal. Voltem ao texto. Vocês têm que, tem que dar</i>
4	<i>uma lidinha de novo. Trabalhem em pares por favor. Esses itens se referem a que</i>
5	<i>no texto? Vamos lá!</i>
6	
7	<i>(exercício passado no quadro)</i>
8	<i>“Whose” in line 2 refers to....</i>
9	<i>“It” in line 10 refers to...</i>
10	<i>“These” in line 28 refers to...</i>
11	<i>“them” in line 36 refers to...</i>
12	
13	<i>(Alunos fazem o exercício)</i>
14	
15	<i>Carla: Circulem no texto aquelas palavras e me digam a que elas se referem.</i>
16	
17	<i>(professora dá bronca porque há alunos conversando)</i>

18	
19	<i>Carla: Quero saber o seguinte: essas referências, como elas funcionam na hora que</i>
20	<i>vocês estão lendo um texto? Por que que elas são importantes? Essas referências</i>
21	<i>que você faz.</i>
22	<i>A1: Pra não repetir a palavra.</i>
23	<i>Carla: Mas você como leitor, você se sente confortável, você consegue</i>
24	<i>A2: é uma leitura mais rápida e fica menos cansativa.</i>
25	<i>Carla: Certo, e você consegue saber do que está se tratando, do que que é, quando</i>
26	<i>você lê o texto? Em muitas provas de vestibular eles perguntam “o que que</i>
27	<i>significa”, “a que se refere o item na linha 5” então isso é uma prática em leitura e</i>
28	<i>isso é importante. Você tem que sempre saber a que que está se referindo. Senão</i>
29	<i>não vai fazer sentido. Eu fiz isso gente porque eu queria retomar o texto da aula</i>
30	<i>passada . Então agora que vocês já leram de novo pra fazer o exercício, gente,</i>
31	<i>vamos retomar rapidinho. A1, xiiii. Gente o texto da aula passada é sobre o quê?</i>
32	<i>A4, vamos lá, a história trata sobre o quê? Vamos gente, vamos lá.</i>
33	<i>A3: Sobre uns prédios, de restauração.</i>
34	<i>Carla: Tá, e o que mais?</i>
35	<i>A5: Da restauração do centro de São Paulo, da estação, como é que é o nome?</i>
36	<i>A6: Estação da [Luz</i>
37	<i>A5: [da Luz. E a Globo tá patrocinando.</i>
38	<i>Carla: Isso mesmo.</i>

Carla propõe um exercício de referência pronominal, importante para estabelecer a coesão e a coerência do texto. Segundo Halliday e Hasan (1984),

a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de um outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que um só pode ser efetivamente decodificado se recorrer ao outro. Quando isto acontece, estabelece-se uma relação de coesão, e os dois elementos, o que pressupõe e o que é pressuposto, estão dessa forma, pelo menos potencialmente, integrados ao texto. (p. 4)

A professora não utiliza o termo coesão, mas elucida a importância da referência pronominal para que se estabeleça sentido no texto (linhas 28 e 29). Por sua vez, o LD traz apenas um exercício de referência pronominal. Um LD que tem como propósito a leitura

poderia explorar mais esse tipo de atividade. Carla propôs exercícios como esse algumas vezes durante as observações, mais uma vez, complementando o LD.

A etapa de pré-leitura esteve presente em todas as aulas nas quais a professora iria iniciar uma nova unidade e a educadora sempre se mostrou consciente da importância desse momento. Carla não seguia a ordem proposta pelo LD e sempre preparava suas próprias questões através de transparências, debates e até mesmo de jogos, como *hangman* (jogo da forca). O que faltou nessa etapa foi uma participação maior dos alunos e mais tempo para as discussões que muitas vezes não foram concluídas. Notamos ainda uma preocupação da professora em resolver todas as questões de vocabulário presentes no LD tanto na etapa dedicada à pré-leitura quanto na seção “Vocabulary” que antecede o texto. Como mostrado na seqüência 27, os alunos não costumam dar importância a esses exercícios, além deles serem em quantidade excessiva, mecânicos, preocupados em estabelecer um sentido único para as palavras e anteciparem qualquer dificuldade que possa aparecer ao longo da leitura, impedindo inferências, como apontado por nós no capítulo 6 e pelos próprios alunos no decorrer das entrevistas. Dessa maneira, um melhor planejamento do tempo e uma análise mais apurada da relevância de certas atividades presentes no LD poderiam otimizar os poucos minutos de aula. O vocabulário poderia ser mais bem explorado durante a leitura, uma vez que os vocábulos apareceriam contextualizados e o momento poderia ser utilizado para mostrar que os significados não são fixos, mas dependem do contexto no qual estão inseridos, ajudando os alunos a verem que nem sempre a decodificação é viável e que há um outro modelo de leitura que vai muito além do significado das palavras.

7.2.2 A leitura

Segundo o que observamos nos questionários, entrevistas e na análise feita do LD, chegamos à conclusão de que tanto os alunos, quanto o LD apresentam uma concepção ascendente de leitura, ou seja, o sentido estaria presente nas palavras e nas frases dependendo diretamente da forma. As propostas de ensino baseadas na concepção ascendente atribuem grande importância às habilidades de decodificação e consideram que o leitor pode compreender o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente (Cf. capítulo 5). Na observação das aulas, foi notável a presença dessa concepção na interação dos alunos com os textos e com as questões de compreensão propostas pelo LD, como evidenciam as seqüências 29 e 30. Após a etapa de pré-leitura, a professora pediu que os alunos lessem o texto e fizessem o exercício de compreensão presente no LD. Os alunos deveriam trabalhar em grupos. Abaixo, encontram-se transcritas atividades de duas unidades diferentes. Ambas as atividades eram para ser feitas em grupo e os gravadores foram colocados nos centros dos mesmos. Pedimos aos alunos que fizessem a discussão em voz alta e lessem os enunciados e as respostas dadas por eles. Os grupos formados durante as aulas foram praticamente os mesmos e dois grupos distintos foram gravados.

Seqüência 29:

1	A1: <i>Tá gente, vamo lá, a 1 aqui “you can infer that the restoration os Luz railway station will be funded by”</i>
2	
3	A2: <i>Não é a [Globo que vai fazer isso?</i>
4	A3: <i>[é a Globo.</i>
5	A1: <i>Aonde tá?</i>
6	A4: <i>é (lê o texto em voz baixa)</i>
7	A3: <i>Aqui ó, 34, linha 34 é “the charitable arm of Globo, a Brazilian media empire”, viu?</i>
8	

9	A2: <i>[Tá. Charitable tem a ver com coisa de caridade, né?</i>
10	A1: <i>[vi, vi</i>
11	A3: <i>é o braço caridoso da Globo</i>
12	A1: <i>hummm, braço é [esquisito</i>
13	A4: <i>[não é mão que a gente diz</i>
14	A3: <i>sei lá (risos) “arm” é braço é o que tá aqui</i>
15	A2: <i>tá gente é a letra c, Tv network aqui né?</i>
16	A4: <i>uhum c. 2</i>
17	A1: <i>“You can infer from the text that Luz railway station is”. Ué, uma estação de trem (risos)</i>
18	
19	A4: <i>tem que procurar, procura aí gente</i>
20	A2: <i>Não é no negócio de português?</i>
21	A3: <i>é isso [sim</i>
22	A1: <i>[ó achei</i>
23	A2: <i>[Aonde?</i>
24	A4: <i>[no início da segunda coluna</i>
25	A1: <i>“and turn them into a centre celebrating the Portuguese language.”</i>
26	A3: <i>Já não tem o museu, não tá pronto? É lá, é a mesma coisa?</i>
27	A2: <i>Acho que é sim. Que tem aqueles textos que vem do teto. Deve ser legal.</i>
28	A4: <i>Então é a [e. tá aqui Portuguese language center.</i>
29	A1: <i>[letra e</i> <i>Depois “Skyscrapers</i>
30	<i>appeared”</i>
31	A3: <i>Eu passei por isso agora tá aqui, aqui</i>
32	<i>(alunos procuram no texto)</i>
33	A4: <i>22. 21 “São Paulo’s colonial architecture was long since demolished to make way for skyscrapers” olha os skyscrapers aqui</i>
34	
35	A2: <i>letra a “after the demolition of the old building”</i>
36	A1: <i>a próxima é letra b</i>
37	A4: <i>caraca que rápido (risos)</i>
38	A1: <i>óbvio lê a b</i>
39	A3: <i>é cabou</i>
40	A4: <i>Cabamos</i>

Seqüência 30:

1	A1: <i>a “Por que atualmente o resfriado é considerado incurável?”</i>
2	A2: <i>Essa deve tá aqui no “the common cold?”</i>
3	A3: <i>linha 3, aqui “incurable”, porque levaria meses para surgir uma vacina para cada novo “strain”.</i>
4	
5	A2: <i>Cada novo “strain” é [ótimo (risos)</i>
6	A3: <i>[que que é isso?</i>
7	A2: <i>Não é tipo? Acho que tava lá na frente (aluna vira a página do livro procurando a informação) Aqui “type or kind”, pra cada tipo.</i>
8	
9	A4: <i>Então fica porque levaria meses para surgir uma vacina para cada novo tipo.</i>
10	A2: <i>tá bom. Já copiou tudo?</i>
11	A4: <i>Já, pode continuar.</i>
12	A2: <i>“Qual a razão mais comum de se ter mau hálito?” (risos) eca que nojo (risos)</i>

13	<i>tem gente nessa escola que precisa saber disso pra ver se cura de vez (risos)</i>
14	<i>A4: tu não perdoa</i>
15	<i>A2: ah, fala sério que nojo!</i>
16	<i>A1: Aqui “the most common reason for bad breath is p food molecules</i>
17	<i>rooting in the mouth.</i>
18	<i>A2: Até que enfim abriu a boca. A1 entende tudo de mau hálito (risos). T com mau</i>
19	<i>hálito que não quer nem abrir a boca. (risos). Tem uma halls aqui se quiser (risos).</i>
20	<i>A1: (d uma baforada em A2) **** tem mau hálito aqui? Vai logo escreve isso aí</i>
21	<i>A4: onde? (...) Ah t achei</i>
22	<i>A1: São moléculas que se deterioram na boca.</i>
23	<i>A2: Aiiiiiii boca podre (risos) boca de lixo (risos)</i>
24	<i>A1: Vai logo aí, v te arrum alguém com mau hálito pra você dar uns beijinhos</i>
25	<i>A2: que nojo, seu porco!</i>
26	<i>A4: Qual o papel do SHH em relação  calvície?</i>
27	<i>A3: Eu achei a f</i>
28	<i>A1: caraca vocês tão rápidos</i>
29	<i>A4: Fala que eu anoto aqui</i>
30	<i>A3: linha 20. SHH in big doses can trigger skin cancer, no parênteses</i>
31	<i>A4: t, então pode causar câncer de pele.</i>
32	<i>A3: “trigger”</i>
33	<i>A4: causar tá bom, olha l no vocabulário</i>
34	<i>A3: (aluno vira a página do livro).  “cause or provoke”  essa frase que tá aqui.</i>
35	<i>A4:  então. E a e?</i>
36	<i>A1: Essa aqui do alho e da cebola é muito engraçada (risos)</i>
37	<i>A2: Não é que cai no sangue e depois sai na respiração?</i>
38	<i>A4: l aí a questão que a Aline pediu pra ler</i>
39	<i>A2: [Explique o</i>
40	<i>A1: [Explique ihhhh (risos) quem vai ler? T vai. Explique o papel da cebola e</i>
41	<i>do alho em relação ao mau hálito.</i>
42	<i>A2: vê se não é o que eu falei?</i>
43	<i>A3: 60, 61, 62, 62 “essential oils from such foods get into the blood, them into the</i>
44	<i>lungs, then out with each exhaled breath.”</i>
45	<i>A4: como eu ponho então?</i>
46	<i>A3: u óleos essenciais desses alimentos entram no sangue, depois nos pulmões e</i>
47	<i>saem com cada exalada.</i>
48	<i>A1: cada exalada? Não como mais isso</i>
49	<i>A2: ah é muito bom, depois escova os dentes e põe um chiclete na boca. Viu como</i>
50	<i>eu tava certa?</i>
51	<i>A3: O que  M2?</i>
52	<i>A2: A gente já t acabando e não fez a e</i>
53	<i>A1: T aqui no resfriado “have found a protein called M2”</i>
54	<i>A4: É uma proteína.</i>
55	<i>A1: São isso?</i>
56	<i>A2: O que  M2? Uma proteína</i>
57	<i>A3: t bom, escreveu aí A4?</i>
58	<i>A1: (risos)</i>
59	<i>A2: O que poderá ocorrer por volta de 2025 no que se refere ao resfriado comum?</i>
60	<i>A1: procura aí 2025</i>
61	<i>A4: Aqui! As crianças poderão receber uma vacina universal</i>
62	<i>A3: t falta uma</i>

63	A4: <i>uma não duas. Tem a e.</i>
64	A2: <i>De acordo com o texto, qual a recomendação dos dentistas para uma boa</i>
65	<i>higiene bucal?</i>
66	A1: <i>Escovar os dentes e usar fio dental</i>
67	A2: <i>onde?</i>
68	A1: <i>é sempre isso (risos)</i>
69	A3: <i>tem “brushing the back of the tongue as well”. É isso que o A1 falou mais</i>
70	<i>escovar a parte de trás da língua.</i>
71	A2: <i>a e.</i>
72	A3: <i>acabou a aula. Deixa essa (risos). Vocês cismaram com a e.</i>
73	A2: <i>Não acredito que vai deixar a e em branco, ah não.ó esse medicamento serve</i>
74	<i>para a calvície. Põe aí A4.</i>
75	A4: <i>Onde tá?</i>
76	A2: <i>Tá na parte da calvície. Põe isso mesmo.</i>

Os asteriscos (***) substituem um termo de baixo calão.

Na seqüência 29, os alunos deveriam resolver uma atividade de “única escolha” (Cf. capítulo 6), enquanto que na seqüência 30, as questões eram discursivas, com perguntas e respostas em língua portuguesa. Em ambas as seqüências, percebemos que os alunos estão numa busca por respostas rápidas. As questões são resolvidas sem dificuldades e sem discussões, além de serem encontradas facilmente no texto, através de fragmentos que aparecem na própria pergunta, como na seqüência 29, linhas 29 a 34, na qual o aluno encontra a palavra “*skyscrapers*”, que aparece na pergunta, no texto e soluciona a questão. O mesmo ocorre na seqüência 30, linhas 1 a 3, quando o vocábulo “incurável” aparece no enunciado da questão e ao encontrar seu cognato no texto (“*incurable*”), o aluno, rapidamente, acha a resposta. Ainda na mesma seqüência, nas linhas 59, 60 e 61, o ano 2025 presente na questão foi fácil de ser identificado no texto, o que ajudou os alunos a chegarem à resposta. Não podemos negar que os educandos, ao fazerem essas conexões, estão utilizando estratégias de leitura. O que criticamos aqui é o fato das questões do LD serem superficiais e não exigirem nada além de uma busca e cópia da “resposta correta”.

A questão da tradução também aparece latente nesses fragmentos. Na seqüência 30, como as perguntas para a atividade devem ser dadas em português, os alunos traduzem palavra

por palavra as respostas que encontram no texto, como podemos observar nas linhas 22, 31, 46, 47. Na seqüência 29, linha 11, um aluno (A3) traduz “*the charitable arm of Globo*” como “o braço caridoso da Globo”. No entanto, A1 e A4 acreditam que a tradução não ficou boa e A4 sugere que ao invés de “braço caridoso”, o melhor seria “mão caridosa” (linha 13), o que é refutado por A3 já que a tradução literal de “*arm*” é “braço” e é dessa maneira que aparece no texto (linha 14). Como a resposta fora encontrada rapidamente, a discussão foi encerrada e a tradução não importava mais.

Outro ponto que pode ser elucidado é que os poucos questionamentos observados estavam relacionados ao significado das palavras e alguns deles foram solucionados pelos muitos exercícios de vocabulário que tinham sido feitos previamente (seqüência 30, linhas 3 a 8 e 31 a 35).

Dessa maneira, os alunos evidenciaram a forma tradicional e decodificadora de desenvolver as suas atividades durante a leitura e procuravam utilizar estratégias de procura que permitissem encontrar a resposta no texto a partir de um fragmento apresentado na pergunta, além da tradução de palavra por palavra do que estava escrito no texto na redação das respostas.

Como mostramos até o momento, o LD não trata o vocabulário de maneira contextualizada e o apresenta como tendo um único sentido. Essa postura, adotada não só por *Match Point*, mas por outros LDs e até mesmo por professores, encontra-se refletida na atitude dos alunos, como podemos observar na seqüência 31:

Seqüência 31:

1	A1: <i>O que que é slurred speech? Quem tem esse?</i>
2	A2: <i>Eu tenho. É tranqüilizante.</i>
3	A1: <i>E o que que é slurred speech? Speech é fala, mas slurred</i>
4	A3: <i>Deve ser que a pessoa fala demais, fora de controle, fala, fala</i>
5	A2: <i>Como é que a gente põe isso?</i>
6	A3: <i>Fala descontrolada?</i>
7	A2: <i>Pode ser.</i>

A seqüência acima mostra os alunos respondendo uma atividade de vocabulário na qual aparecia uma lista de efeitos colaterais causados pela utilização de drogas. Os alunos deveriam traduzir os termos e identificar a qual droga eles se referiam. “*Slurred speech*” quer dizer fala indistinta, “fala mole”. Contudo, nenhum aluno retornou ao texto para checar se a hipótese de *slurred* ser “descontrolada” estava correta, ou mesmo atentou para o fato de que esse efeito colateral referia-se aos tranqüilizantes. O texto diz que essas drogas são “used to calm anxiety” (p.87), ou seja, usadas para acalmar a ansiedade. Além disso, no depoimento que mostra a realidade dos usuários de tranqüilizantes, encontramos a afirmação “when I take ludes, I can’t wake up” (“Quando eu tomo tranqüilizantes, não consigo acordar”). Se os alunos tivessem levado o contexto em consideração, ficaria mais fácil perceber que a hipótese inicial não fazia sentido.

O cenário que temos até aqui mostra uma concepção restrita de leitura por parte dos alunos e do LD, ou seja, algo para fins apenas de decodificação e de busca por respostas que sejam adequadas às atividades propostas. Encontramos também uma professora com muitas idéias e disposta a mudar o rumo do ensino da leitura. Assim, após uma das aulas observadas, em conversa com a professora, chegamos à conclusão de que seria interessante que ela levasse para a sala de aula, além da etapa de pré-leitura que já era elaborada por ela, questões de compreensão de texto que pudessem complementar as do LD, ou seja, que exigissem mais raciocínio e que contemplassem a construção do sentido. Já na aula subsequente, Carla preparou uma atividade e a partir daí, toda aula os alunos eram confrontados com as questões propostas pela professora.

A primeira mudança que pudemos notar foi a do comportamento da turma. Quando os alunos tiveram contato com as questões, mesmo quando trabalhavam em grupo, o bate-papo sobre assuntos do dia-a-dia diminuiu entre eles e o interesse pelo texto aumentou. As respostas não eram achadas mais tão facilmente e os questionamentos começaram a ir além do

vocabulário. A partir do momento em que teve início a interação com o texto como objeto do discurso, os alunos tenderam a mudar sua prática. Com a exposição ao trabalho que buscava dar realidade às respostas lidas, os alunos começaram a prestar atenção às perguntas e ao seu sentido. Através das perguntas feitas pela professora, com respostas que deviam ser construídas do conhecimento próprio dos alunos ou da leitura que tinham de outros textos, eles tiveram a oportunidade de “perceber o texto como um objeto do discurso sobre o qual se fala” (TERZI, 1997, p.149).

A seqüência 32 mostra um excerto de uma das interações dos alunos diante das questões de compreensão propostas por Carla. Os alunos trabalharam em grupo e o gravador foi posicionado no centro de um dos grupos formados.

Seqüência 32:

1	A1: <i>Explique como a ilustração está relacionada ao tema central do texto</i>
2	A2: <i>Ué, o texto tá falando de clonagem, ora</i>
3	A1: <i>E? Dããã! Clones são todos iguaizinhos e a ilustração são vários bebês</i>
4	<i>idênticos, [mas o cachorro</i>
5	A2: <i>[o cachorro, eu não lembro</i>
6	A3: <i>mas aí ele quer tentar clonar o cachorro, não é isso?</i>
7	A3: <i>o cachorro (...)</i> (pausa de 30 segundos) <i>(alunas lêem o texto)</i>
8	A2: <i>oh, pelo que eu entendi, olha o título, o cachorro é porque tem gente que quer</i>
9	<i>clonar bicho de estimação, por isso o cachorro. Podia ter um gatinho também.</i>
10	A1: <i>A gente pode colocar que o texto fala sobre clonagem e as fotos idênticas do</i>
11	<i>bebê sugerem que sejam clones. Sugerem tá bonito né? (risos)</i>
12	A2: <i>Tá inspirada (risos)</i>
13	A1: <i>aí, então, é e o cachorro está relacionado ao fato do texto falar sobre clonagem</i>
14	<i>de bichos de estimação.</i>
15	A2: <i>ok, foi a 1</i>
16	A1: <i>dois. Explique a posição ideológica de Mark em relação à clonagem de seres</i>
17	<i>humanos e localize no texto duas evidências que justifiquem a sua posição.</i>
18	A3: <i>ele não é a favor porque ele diz que não vale a pena, tipo [não pode</i>
19	A2: <i>[onde tá isso?</i>
20	A3: <i>eu também sou contra, isso não vai prestar</i>
21	A2: <i>Onde tá isso gente?</i>
22	A3: <i>logo na primeira linha quando ele diz I've never met a human worth cloning.</i>
23	<i>Esculachou (risos)</i>
24	
25	<i>(Alunas lêem o texto)</i>
26	

27	A2: <i>tá, ele acredita que não há nenhum humano que valha a pena ser clonado.</i>
28	<i>Ahhhh, eu sou! Imagina outra de mim, linda? (risos)</i>
29	A1: <i>Ninguém merece!</i>
30	A3: <i>Eu ainda acho que não dá. Ia ser problemático é uma pessoa sem pai nem mãe,</i>
31	<i>imagina a cabeça do clone como ia ficar, saber que você nasceu de um tubo de</i>
32	<i>laboratório, caraca.</i>
33	A1: <i>ah, fala sério, mas o clone não precisa sair na rua, igual o filme a Ilha, já</i>
34	<i>viram? Eles ficam lá e quando você precisa [eles</i>
35	A2: <i>[a Ilha, muito bom, eu vi</i>
36	A3: <i>é, mas eles matam os clones. Imagina? É crime, é gente, [gente, como vai matar</i>
37	<i>assim?</i>
38	A1: <i>[mais ou menos gente</i>
39	A3: <i>mais ou menos como assim? Ou é ou não é! (risos) mas aí não dá é muito doido</i>
40	<i>isso ainda.</i>
41	A2: <i>Quando o homem brinca de Deus é ****.</i>
42	A2: <i>tá então o Mark é contra a clonagem de humanos porque não tem nenhum que</i>
43	<i>valha a pena [clonar.</i>
44	A3: <i>[e as evidências?</i>
45	A2: <i>Não ter nenhum humano que valha a pena clonar é uma</i>
46	A1: <i>é, se ele acha isso, é uma evidência dele ser contra [e</i>
47	A2: <i>[a outra é que é perigoso porque</i>
48	<i>é perigoso, lê o segundo</i>
49	<i>parágrafo</i>
50	
51	<i>(Alunas lêem)</i>
52	
53	A1: <i>Podem ter vários [abortos</i>
54	A3: <i>[abortos aí são vidas humanas que vão ser mortas, tá vendo?</i>
55	A1: <i>tá então pois é, e não vale a pena correr o risco, ainda mais que ele não acha</i>
56	<i>nenhum ser humano que valha a pena clonar.</i>
57	A2: <i>três. Considerando os segundo e terceiro parágrafos, retire do texto o</i>
58	<i>conectivo que expressa a idéia de adição. Quais idéias estão sendo ligadas?</i>
59	A1: <i>É só achar um and</i>
60	A2: <i>(risos) Even so é?</i>
61	A3: <i>é pode ser, tá ligando o quê?</i>
62	A2: <i>aqui, linha 24</i>
63	A1: <i>tem que ler de novo</i>
64	
65	<i>(Alunas lêem o texto)</i>
66	
67	A1: <i>ah tá é que apesar de muitos abortos o tal do Mark acha que isso é aceitável</i>
68	<i>em animais, além da clonagem de bichos dar dinheiro e movimentar a pesquisa.</i>
69	A3: <i>Ai coitado dos bichinhos indefesos.</i>

Pela primeira vez podemos observar os alunos discutindo sobre o tema do texto, expondo suas opiniões, concordando ou discordando com o que acabaram de ler. O tema

clonagem é polêmico e propício a discussões. No entanto, as questões de compreensão propostas pelo LD são de única escolha (Cf. capítulo 6), além de extremamente pontuais, ou seja, cada questão cobra um fragmento específico do texto, não exigindo que o aluno faça conexões de idéias, sem nenhuma preocupação com o intertexto.

A primeira questão proposta tinha como objetivo fazer com que os alunos relacionassem informações verbais e não-verbais. Notamos também o conhecimento prévio dos alunos sendo posto em prática, quando A1 afirma que clones são iguais (linha 3), o que faz com que a imagem repetida de um bebê faça sentido dentro do contexto da clonagem. Além disso, é possível perceber que as respostas dadas não são traduções de sentenças do texto, mas um apanhado de idéias daquilo que os alunos consideraram mais relevantes. Tal fato se repetiu em todas as três respostas dadas.

Já na segunda questão, os alunos deveriam identificar a posição tomada pelo cientista diante da clonagem. Os textos usados na aula de leitura são, naturalmente, marcados ideologicamente e essas marcas ideológicas não devem ser disfarçadas pelo professor, escondidas ou ignoradas em nome da imparcialidade utópica. O professor terá que assumir a presença delas e apresentá-las ao aluno, demonstrando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, sensibilizando o aluno para a força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as pessoas atuam umas sobre as outras. A atividade com a leitura deve ser vista, portanto,

dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois não somente o que o leitor traz para a transação de sua experiência passada de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósito da leitura, dão a contextualização para o ato de simbolização. (BRÁGGIO, 1992, p.69).

Ao identificarem o posicionamento do autor, os alunos também expuseram seus pontos de vista a favor ou contra o tema (linhas 30 a 34).

A terceira questão chamou atenção para um elemento coesivo, algo que nunca fora proposto pelo LD. Sabemos ainda que esse tipo de questão é cada vez mais recorrente no vestibular para o qual esses alunos estão sendo preparados. Os alunos também não estavam em busca de uma resposta pronta, mas deveriam chegar à conclusão de quais idéias estavam sendo ligadas pelo conectivo. E assim foi feito: os educandos voltaram ao texto e resumiram as idéias de dois parágrafos que estavam sendo unidos pelo conectivo.

Em suma, os alunos não demonstraram dificuldade para realizar a atividade, mas a mesma permitiu que eles ultrapassassem a obviedade. As perguntas permitiram que os educandos explorassem seus conhecimentos de mundo, a argumentação, construíssem um intertexto, além de terem conseguido despertar o interesse para a atividade. Diferentemente das seqüências 29 e 30, não foi possível perceber a corrida pela resposta certa. Com essa mudança de atitude diante das questões de compreensão de texto os alunos demonstraram o quanto o padrão do LD era desinteressante e enfadonho.

A seqüência 33 apresenta outras questões de compreensão de texto levadas por Carla para a sala de aula que deveriam ser discutidas em grupos. Mais uma vez, o gravador foi posicionado ao centro de um dos grupos formados.

Seqüência 33:

1	<i>A1: vamo lá gente, dê um outro título para o texto</i>
2	<i>A2: O lado oculto das drogas</i>
3	<i>A1: Pode ser em português?</i>
4	<i>A3: sei lá acho que pode</i>
5	<i>A1: não, vamos botar em inglês</i>
6	<i>A4: O texto não mostra os [efeitos colaterais?]</i>
7	<i>A2: [pode ser</i>
8	<i>A4: deixa eu falar! The side effects of drugs</i>
9	<i>A1: tá bom, resume logo</i>
10	<i>A2: mas lado oculto tava bonito (risos)</i>

11	A4: <i>tá qual é a outra?</i>
12	A1: <i>Na sua opinião textos como esses em livros didáticos direcionados para</i>
13	<i>adolescentes surtem algum efeito no combate ao uso de drogas?</i>
14	A2: <i>eu acho que não</i>
15	A3: <i>[depende</i>
16	A4: <i>[não</i>
17	A1: <i>eu também acho que depende. Tinha que ser mais chocante</i>
18	A2: <i>tem um monte de viciado que é escolarizado e tem acesso à informação e não</i>
19	<i>adianta nada.</i>
20	A3: <i>O efeito é [pequeno</i>
21	A4: <i>[não adianta nada. A polícia tem que reprimir, mas é tudo corrupto</i>
22	A1: <i>perai a polícia também não tem que fazer [tudo</i>
23	A2: <i>[tem que ter prevenção</i>
24	A3: <i>E como é que vai ficar?</i>
25	A1: <i>a gente pode botar que os efeitos são poucos, que deveria ser mais mais é forte,</i>
26	<i>é for é chocante</i>
27	A4: <i>Olha a próxima caso a sua resposta seja negativa que modificações você faria</i>
28	<i>nesse texto/ unidade?</i>
29	A1: <i>Então eu colocaria umas fotos [de uns usuários em estado terminal</i>
30	A2: <i>[fotos de pessoas definhando</i>
31	A4: <i>ô sensacionalismo</i>
32	A2: <i>Não cara só botando umas coisas bem ruins assim igual embalagem de cigarro</i>
33	A4: <i>E adianta? Tem uma cambada fumando</i>
34	A2: <i>mas pô eu quando vejo aquilo me dá nojo é horrível dá um medo</i>
35	A3: <i>pode não servir pra todo mundo, mas [pra alguns</i>
36	A2: <i>[pra mim serviu (risos)</i>

Na seqüência 33, assim como na anterior, os alunos discutiram as questões. Ao serem requisitados a dar um outro título ao texto lido, procuraram pensar na idéia central e escolheram um título simples, mas que era exatamente sobre o que o texto tratava. Nas duas questões seguintes, os educandos deveriam trazer as informações lidas para suas realidades. Assim, tiveram a oportunidade de refletir um pouco mais sobre o tema das drogas.

Como em aulas anteriores, notamos que o tempo foi crucial para a realização da atividade. Sete questões deveriam ser discutidas, mas esse grupo conseguiu realizar apenas três. A atividade foi distribuída faltando alguns minutos para o encerramento da aula, não permitindo que a troca de idéias fosse maior. Os alunos levaram a folha com as questões para casa e, na aula seguinte, discutiram-na com a professora. Carla recolheu as folhas e pedimos a ela se poderíamos ficar com as mesmas para verificar o que os demais alunos haviam

respondido. Dos seis grupos formados, apenas dois pareceram não dar muita importância à atividade, deixando questões sem serem respondidas e não justificando as respostas quando solicitados. Ainda sim, o saldo foi bastante positivo, pois foi notável o envolvimento da maioria na discussão, algo que não acontecia quando os alunos faziam as questões propostas pelo LD.

7.2.3 A pós-leitura

Essa etapa é simplesmente ignorada pelo LD. Após as questões de compreensão de texto, aparecem mais questões de vocabulário e, em seguida, a gramática da unidade.

Carla, no entanto, também tinha o hábito de suscitar questionamentos após a leitura dos textos. A seqüência 34 apresenta a discussão da turma e da professora acerca do texto sobre os efeitos colaterais das drogas. Carla aproveita o tema polêmico para ouvir a opinião dos alunos a respeito de um acidente de carro que matou jovens de classe média alta que dirigiam alcoolizados no bairro da Lagoa, na cidade do Rio de Janeiro.

Seqüência 34:

1	<i>Carla: A gente tava falando sobre o texto das drogas e o álcool tava incluído, não</i>
2	<i>só a cocaína, a maconha. Vocês ouviram sobre o acidente na Lagoa, né? O que</i>
3	<i>vocês acharam?</i>
4	<i>A1: Teve 3 aqui na Ilha e ninguém noticiou nada</i>
5	<i>(alunos falam juntos)</i>
6	<i>A2: Ah, mas na Ilha, né? Igual se fosse em Nilópolis, Nova Iguaçu, ninguém fala</i>
7	<i>nada.</i>
8	<i>Carla: ô gente vamos escutar. Olha só por que que você tá dizendo que se fosse em</i>
9	<i>Nilópolis, Nova Iguaçu não tinha essa repercussão?</i>
10	<i>(alunos falam juntos)</i>
11	<i>Carla: Por que que vocês acham que repercutiu mais, por que eles eram jovens ou</i>
12	<i>por que eles eram ricos?</i>

13	A3: <i>as duas coisas</i>
14	<i>(alunos falam juntos)</i>
15	A4: <i>Eu acho que não tem nada a ver. Tem 2 amigos meus que morreram de</i>
16	<i>acidente de carro na Barra, quase da minha idade e não teve repercussão</i>
17	<i>nenhuma, não tem nada a ver.</i>
18	Carla: <i>Será que não tem a ver com Xiiiiiiiiii isso que ela tá dizendo foram três</i>
19	<i>acidentes seguidos e aí tipo assim ó, vamos conversar sobre esse tópico, vamos</i>
20	<i>abordar esse tópico, acho que é por aí, não?</i>
21	A5: <i>Acho que junta tudo né cara, foi num lugar movimentado, badalado, gente</i>
22	<i>bonita, se fosse numa ruazinha lá em Nilópolis não falam tanto porque ninguém</i>
23	<i>conhece</i>
24	A6: <i>Pô, teve um acidente muito mais grave no Recreio que pô só saiu uma tirinha</i>
25	<i>no jornal.</i>
26	Carla: <i>Tá, e você atribui todo esse questionamento a que agora por causa <u>desse</u></i>
27	<i>acidente com <u>esse</u> pessoal?</i>
28	A6: <i>Eu acho que por ser em Nilópolis ou Nova Iguaçu não faz diferença, acho que</i>
29	<i>esse caso específico porque saiu na mídia, não tem um motivo especial.</i>
30	<i>(alunos falam juntos)</i>
31	Carla: <i>Olha só, xiiii, peraí, gente vamos falar um de cada vez, deixa a A1 falar,</i>
32	<i>fala.</i>
33	A1: <i>Porque quando você fala se a pessoas é de classe média, classe alta, você já</i>
34	<i>leva em consideração que ela vai ter um nível cultural elevado, que ela terá mais</i>
35	<i>responsabilidade na sociedade, que ela sabe das conseqüências.</i>
36	Carla: <i>E você acha que funciona assim?</i>
37	A1: <i>Não, não é por isso tudo isso em volta desse caso.</i>
38	<i>(alunos falam juntos)</i>
39	Carla: <i>Olha só você falou que era o quê?</i>
40	A2: <i>que a bebida não escolhe classe</i>
41	Carla: <i>Vocês acham que a bebida funciona como? Que nas festas badaladas vocês</i>
42	<i>pensam assim, que tem responsabilidade?</i>
43	Alunos: <i>Não</i>
44	<i>(alunos falam juntos)</i>
45	Carla: <i>Eu tô partindo da premissa que vocês são classe média alta.</i>
46	<i>(alunos falam juntos)</i>
47	A7: <i>Eu acho que tem muita gente que não tem coragem de dizer que não vai pegar</i>
48	<i>carona porque fulano tá bêbado.</i>
49	A2: <i>Eu não! Eu [nunca peguei carona com ninguém bêbado</i>
50	A7: <i>[ah, muita gente não tem coragem</i>
51	A8: <i>[muita gente vai pensar que é careta</i>
52	Carla: <i>É careta dizer que não tá legal pra dirigir?</i>
53	A8: <i>é</i>
54	A1: <i>Ninguém sai do [carro porque vê que o amigo tá bêbado</i>
55	A2: <i>[ou então acha assim ah ele é meu amigo e tá bêbado, mas ele é</i>
56	<i>meu amigo e nunca vai me botar em risco.</i>
57	<i>(Alunos falam juntos)</i>
58	Carla: <i>Olha só, uma coisa que me ocorreu de perguntar pra vocês, que eu sempre</i>
59	<i>fico pensando sobre isso. Na minha época quando eu freqüentava, né, as festas e</i>
60	<i>tudo mais eu via as pessoas fumando muito, todo mundo fumava muito e não bebia</i>
61	<i>tanto. Hoje em dia, isso eu [tô dizendo o que eu observo</i>
62	A1: <i>[fazem os dois</i>

63	<i>Carla: Não eu não observo um grande número de pessoas fumando</i>
64	<i>A2: é que as pessoas bebem [muito mais aí parece que ameniza o cigarro</i>
65	<i>A3: [tá fumando menos cigarro, né, porque outras coisas</i>
66	<i>(risos)</i>
67	<i>A4: fuma menos mais tem mais droga, as sintéticas</i>
68	<i>(Alunos falam juntos)</i>
69	<i>Carla: xiiiiii, um de cada vez. A5, na tua percepção o que que leva um adolescente</i>
70	<i>a ir pra uma festa e ao invés de bater papo, dançar, enche a cara como a gente vê</i>
71	<i>muito, o que que você acha?</i>
72	<i>A5: Eles estão preocupados com que os outros tão fazendo, vão dizer depois</i>
73	<i>A6: Acho muito mais fácil as pessoas beberem pra tirar onda do que porque</i>
74	<i>gostam. Cerveja é horrível!</i>
75	<i>(Alunos falam juntos)</i>
76	<i>Carla: E vocês acham que tem essa questão de você ser uma pessoa envergonhada</i>
77	<i>aí bebe pra ficar solto?</i>
78	<i>A9: ah tem gente que faz isso</i>
79	<i>Carla: E essa questão da droga gente? Como é que fica essa proporção aí cigarro,</i>
80	<i>droga e bebida? Qual a que tá sendo consumida mais?</i>
81	<i>A2: Álcool</i>
82	<i>(vários alunos dizem álcool)</i>
83	<i>(Alunos falam juntos)</i>
84	<i>Carla: xiiii A10, fala pra gente o que você tá falando aí</i>
85	<i>A10: ah eu não acho que seja tipo assim ah agora tão fumando mais que</i>
86	<i>antigamente, agora tão bebendo mais, agora estão usando mais droga, não, as</i>
87	<i>pessoas sempre, consideravelmente, usavam drogas, bebiam e fumavam é porque</i>
88	<i>agora a gente chegou nessa idade que adolescentes de 16,17,18,19 anos que tipo,</i>
89	<i>que você começa a fazer isso, aí você chega e fala assim ah agora tá sendo muito</i>
90	<i>mais que antigamente.</i>
91	<i>(Alunos falam juntos)</i>
92	<i>A2: era mais camuflado</i>
93	<i>Carla: As pessoas até bebiam, isso era uma percepção que eu tinha, pode ser que</i>
94	<i>eu esteja errada. A sensação que eu tinha era que as pessoas fumavam mais e</i>
95	<i>bebiam menos. Eu tenho, eu vô a muitas festas de adolescentes eu vejo isso,</i>
96	<i>bebendo muito, bebendo muito, assim uma coisa excessiva. Mas gente olha só,</i>
97	<i>assim como diz o texto, na minha cabeça, isso tudo é droga, vocês concordam</i>
98	<i>comigo? Álcool é droga, o que que vocês acham disso?</i>
99	<i>(Alguns alunos dizem não)</i>
100	<i>Carla: Vocês acham que não, então fala pra gente.</i>
101	<i>A10: Os efeitos são menos piores (risos)</i>
102	<i>Carla: Será?</i>
103	<i>A10: é depende, né? Se a pessoa for propensa a se viciar, vai precisar de</i>
104	<i>tratamento que nem o maconheiro o cheirador.</i>

A pós-leitura caracteriza-se pela apresentação de questões que estimulem discussões em classe. Obviamente, durante todo o processo de leitura, pensa-se e reflete-se sobre o texto.

Contudo, é nessa última fase que o aluno vai estabelecer de forma mais concentrada essa interação entre seu mundo e as idéias do autor.

A discussão apresentada na seqüência 34 conseguiu envolver toda a turma e os alunos puderam trazer o tema do texto para o debate e refletir acerca de um assunto do cotidiano e bastante próximo as suas realidades.

Após a análise dos dados, podemos, finalmente, responder nossa última pergunta de pesquisa: **de que maneira a diversidade de visões de leitura facilita ou dificulta o processo de ensino/aprendizagem de leitura na escola?**

Podemos afirmar que o grande entrave não são as diferentes visões de leitura que perpassam a sala de aula de inglês, mas o fato dos alunos conhecerem apenas um modelo de leitura e a não explicitação dos objetivos das aulas de inglês dentro da escola. Os diversos modelos de leitura não precisam ser excludentes, mas complementares. No entanto, observou-se que o LD, em seu manual, não apontava claramente o que entendia por leitura. Através da análise das atividades presentes no material, chegamos à conclusão de que o único modelo adotado pelo mesmo era o ascendente e eram predominantes as questões nas quais a decodificação de fragmentos do texto era suficiente para respondê-las. Os alunos, por sua vez, como apontou a própria professora da turma, e como se observou no decorrer das aulas, repetiam a mesma postura que encontravam em LDs e em professores anteriores, ou seja, uma relação de passividade diante do texto. Assim, apesar de se tratar de um contexto de escola particular no qual os alunos apresentavam um excelente domínio da língua inglesa, encontramos muitos que tinham dificuldades com a leitura.

Paralelo a isso, os alunos observados tinham como parâmetro os cursos livres de inglês como o modelo padrão de ensino de língua estrangeira. Além disso, o material utilizado no ensino fundamental e nas duas séries iniciais do ensino médio não privilegiavam a leitura, mas seguiam os moldes dos cursos de inglês. Para esses alunos, falar inglês deveria ser o

objetivo principal de qualquer aula do idioma e a leitura só era mencionada quando o assunto era o vestibular. Ao observar todo esse contexto, podemos perceber que o conflito maior não é o das diferentes visões de leitura, mas o não conhecimento dessa diversidade por parte dos alunos e do LD, além dos diferentes objetivos entre alunos, LD e professor. Dessa maneira, o professor e o LD precisam deixar claro para os alunos seus objetivos e também ouvi-los para entender o que eles esperam da aula de inglês. Com os objetivos da aula definidos, o professor apresentando aos alunos os diversos modelos de leitura, ou seja, que os educandos possuem uma gama de recursos para ler um texto e que a utilização de um ou de outro dependerá dos objetivos de cada leitor e com perguntas de compreensão que levem à reflexão, podemos vislumbrar a formação de leitores cada vez melhores, a valorização das aulas de inglês da escola e, conseqüentemente, do próprio professor.

Diante do exposto, o que analisamos no LD, ouvimos nas entrevistas e vimos nos questionários não foi discrepante ao observado na sala de aula. Por outro lado, quando a professora expôs os educandos a um modelo sócio-interacional de leitura, foi espantosa a mudança de comportamento dos alunos e a capacidade de adaptação dos mesmos a uma situação nova. Percebemos que o modelo decodificativo não deve ser descartado, mas que ele sozinho torna a leitura mecânica e desinteressante, o que leva os alunos a executarem as atividades de compreensão de texto sem o menor estímulo. Não só isso, mas muitos dizem não gostar de ler por associar a leitura a esse tipo de exercício. Como conseqüência, alunos desinteressados em sala de aula são o início de uma série de problemas disciplinares, além de encararem o inglês quase que como uma penitência e de não verem o menor sentido nas aulas, já que os objetivos dos alunos é diferente dos propostos pelo LD e pelo professor. Durante uma das conversas que tivemos com os alunos, muitos afirmaram preferir a apostila ao livro. Após as observações das aulas ficou fácil de entender o porquê: a apostila é uma coletânea de provas passadas de vestibular e o mesmo exige dos alunos muito mais do que a mera

decodificação. Através das questões de compreensão de texto que Carla passou a propor, o interesse dos alunos mudou pois, além de se sentirem desafiados, passaram a ver objetivo na aula de inglês.

Assim como disse Jó (epígrafe deste capítulo), muita coisa os olhos viram e os ouvidos ouviram. Acreditamos que a grande contribuição deste trabalho é mostrar que o condicionamento proferido por professores e LDs através de atividades de leitura decodificadoras pode transformar os alunos, agentes, em seres passivos e receptivos àquilo que são apresentados, deixando de perceber o texto como gerador de interação. No entanto, ficou claro que quando o professor adota uma postura diferente é possível mudar o curso da história e permitir que os alunos se desenvolvam como leitores e tomem gosto pelas atividades de leitura, se engajem em discussões, aprendam e reflitam.

8 CONCLUSÃO

*É a seta no alvo
Mas o alvo, na certa não te espera.*

Paulinho Moska & Nilo Romero (A seta e o alvo)

Uma vez tendo passado pelo processo de análise de dados e atingindo mais um degrau da escada no percurso das nossas investigações, passamos a elaboração de algumas considerações acerca das reflexões que realizamos, levando em consideração seu caráter provisório, bem como suas limitações. Com este propósito, iremos rever algumas das questões suscitadas ao longo deste trabalho.

Tendo em vista que o nosso objetivo consistia em analisar a sala de aula de leitura em língua inglesa inserida numa escola particular de classe média alta da cidade do Rio de Janeiro, norteamos as investigações através das interações entre a professora da turma observada, os alunos, o livro didático e eu, a professora-observadora. Lastreadas pela crença de que o mundo social é fabricado por intermédio da linguagem (HEIDEGGER, 1995; CASTRO, 2004; MARTINS, 2000; FABRÍCIO, 2002; ARAÚJO, 2004; WITTGENSTEIN, 1996; dentre outros), e que os discursos produzidos socialmente influenciam a criação do contexto, propusemo-nos a responder a seguinte pergunta: **que visões de leitura perpassam a sala de aula de língua inglesa?** Para tanto, fundamentamos nosso estudo nos princípios do paradigma interpretativista de pesquisa (NUNAN, 1992; MOITA LOPES, 1996, dentre

outros), visando desenvolver uma análise de base etnográfica (ERICKSON, 1984, 1992; MOITA LOPES, 1994).

Através da análise de *Match Point* (TOUCHÉ & ARMAGANIJAN, 2003), foi possível perceber que houve uma mudança no perfil dos LDs destinados ao ensino de LE, uma vez que começam a se preocupar com o desenvolvimento da habilidade de leitura, quando comparados aos LDs da década de 80. Em contrapartida, observamos que o LD não apresenta uma teoria na qual se baseia, que seja ligada à compreensão textual e que justifique os tipos de atividades propostas, além de não fornecer claramente a noção de linguagem, leitura e texto que adota.

Vale a pena lembrar, no entanto, que houve uma melhora em relação à escolha dos temas e dos textos do LD. Apesar de não trazer uma grande variedade de gêneros e trabalhá-los, observamos que há uma tentativa em diversificar os gêneros utilizados. Notamos também que gêneros como gráficos, mapas, informes, entre outros, típicos do cotidiano dos alunos, não são abordados.

Apesar das mudanças positivas que pudemos observar, a maioria das questões destinadas à interpretação de texto ainda privilegiam a cópia. Mesmo quando as respostas não são dissertativas, os alunos podem encontrá-las facilmente, já que as opções dadas pouco diferem das sentenças encontradas no corpo do texto. Esse problema reside na natureza das atividades de compreensão, cuja maior parte continua sendo de decodificação, ou seja, meras traduções do texto. Mesmo os autores do LD não apresentado aos usuários o que entendem por linguagem, as questões de compreensão de texto apresentadas carregam consigo uma visão linear de linguagem, sem levar em conta os múltiplos sentidos no momento da interação texto-leitor. Constatamos que as atividades que envolvem inferência, resumos e esquemas não existem. O vocábulo “inferência” é recorrente no enunciado das questões do LD analisado, no entanto o aluno não precisa inferir informação alguma para dar sua resposta. Também não há

uma exploração maior dos diversos níveis de compreensão e apesar do LD apresentar uma lista de estratégias de leitura, são poucas as mencionadas ao longo do material, deixando o aluno/ leitor dentro de um nível de compreensão mínimo, ou seja, dentro do horizonte mínimo ou falta de horizonte (MARCUSCHI, 2001).

Os PCN (MEC, 1999) enfatizam uma proposta de trabalho com os temas transversais e a interdisciplinaridade. Todavia, observamos que o LD apresenta propostas de Temas Transversais a cada unidade, mas apenas no manual do professor. No livro do aluno, não há nenhuma menção a essas propostas. Quanto à interdisciplinaridade, esta é esquecida pelo LD.

Entendemos que as críticas feitas ao LD neste trabalho são construtivas no sentido de alertar para um fato que ainda persiste mesmo com as muitas pesquisas já realizadas nessa área. Sabemos que a elaboração de um LD requer um trabalho árduo e de pesquisa. Percebemos que o material traz textos ricos em conteúdo e estrutura, porém é fundamental que se mude a forma de explorá-los. É importante explicitar para o aluno a necessidade dele trabalhar determinado texto, ou seja, saber onde usar, por que e para que ele deve conhecer um determinado gênero. O professor, por sua vez, deve ter conhecimento de como se dá o processo de leitura e de como utilizar as estratégias que colaboram para o desenvolvimento do mesmo.

É válido também conscientizar o aluno da importância de desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa, uma vez que ela permeia a área da informática, bibliografias dos cursos de graduação e pós-graduação e os exames de seleção para os mesmos, bem como o lazer e o acesso à informação em geral.

Trazendo o foco da discussão para a professora, esta se mostrou solícita em todos os momentos, além de aberta a discutir e mudar sua prática pedagógica. Carla não tinha o hábito de seguir o LD a risca e levava para a sala de aula diversas modificações positivas para uma melhor utilização do material. As etapas de pré e pós leitura eram preparadas por ela e, após

algumas de nossas conversas, Carla passou também a elaborar questões de compreensão de texto complementares as já existentes no LD. Esta talvez tenha sido a mudança mais significativa, uma vez que foi notável uma guinada de postura da turma diante da leitura. As questões tornaram-se mais desafiadoras e exigiam dos alunos um horizonte máximo de compreensão (MARCUSCHI, 1996).

Como dito anteriormente, o LD privilegia perguntas que induzem a uma concepção de compreensão textual como reprodução do significado e não como um processo de produção e construção do significado. Os alunos, por sua vez, acostumados a essa tradição que perpassa todos os anos escolares não agem de maneira diferente e entendem leitura como um processo de recepção de conhecimento, fato que ficou evidente nas respostas dadas nos questionários e nas observações das realizações das atividades do LD. No entanto, diante das aulas preparadas por Carla, os educandos puderam tomar conhecimento acerca do modelo sócio-interacional e, com isso, melhorar a leitura que faziam dos textos.

Percebemos que uma modificação aparentemente simples, ou seja, uma utilização responsiva do LD, observando seus pontos positivos e negativos e tentando melhorar o conteúdo do mesmo, mudam a dinâmica da aula por completo. Passamos a ter alunos mais interessados e engajados no processo de ensino/ aprendizagem.

A aula de leitura em língua estrangeira é uma área frutífera para posteriores aprofundamentos. No entanto, é preciso que tudo que tem sido estudado e pesquisado acerca da leitura passe a fazer parte do nosso cotidiano nos livros didáticos, nos cursos de aperfeiçoamento de professores, na política das escolas e nos cursos de Letras pois, só assim, conseguiremos transpor o âmbito da teoria e, finalmente, avançar para a prática. Assim como na letra da música “A seta e o alvo” (epígrafe deste capítulo), nós professores somos as setas. No entanto, devemos nos lembrar que o alvo não nos espera, ou seja, não se encontra pronto, mas deve ser inaugurado por nós.

Deste modo, diante das reflexões que realizamos ao longo do processo de análise e frente às considerações que suscitamos neste capítulo, acreditamos que este estudo representa um passo no sentido de buscar compreender uma pequena parte de um imenso escopo de possibilidades e de apontar para a abertura de novas perspectivas de análise acerca de um universo rico e plural em nuances como o panorama da sala de aula de leitura em língua estrangeira.

9 REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A.H. *Reading in a foreign language*. London and New York City: Longman, 1984

ALVES FILHO, Francisco. *A atividade de compreensão de texto no vestibular*. 2000. 160f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, Eliane. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Inês Lacerda. A noção de discurso em Foucault. In: *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. p. 215 – 244. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARROS, D. & FIORIN, J. L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do Russo de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Huitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; _____ (orgs.) *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BÍBLIA de estudo de Genebra. São Paulo e Barueri, Cultura e Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. 1728 p.

BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. In: *Journal of Research in Reading*. Vol 16/2, 1993. p.98-111.

BRÁGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 14 jul. 2006.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio*. Brasília, 1998. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. p. 1-241. Acesso em: 7 ago. 2006.

BRONKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BRUMFIT, Christopher. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, Guy & SEIDLHOFER, Bárbara (eds). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 27-41.

BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Londres: Harvard University Press, 1986.

_____. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARMAGNANI, A. M. Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões. In: CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 45-55.

CASTRO, Manuel Antônio de. *Linguagem: Nosso maior bem*. Aula inaugural da UFRJ - 2º semestre de 2004. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/~travessiapoetic/textos.htm>. Acesso em: 05 jun. 2006.

CASTRO, G. *Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin*. 1993. 180f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.

CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, New York: Heinemann, 1988.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada*. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/index.html>. p. 1-22. Acesso em: 08 jun. 2006.

_____.A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

_____. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de: Vera da Costa e Silva et al. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. O Livro Didático nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999a, pp. 17-26.

_____. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999b, pp. 33-44.

COSTA, M.V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V.M. (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DUTRA, Flávia Silveira. Letramento e Identidade: (Re)construção das identidades sociais de gênero. In Moita Lopes, L. P. (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado da Letras, 2003.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ethnographic? In: *Antropology and Education Quarterly*. Vol. 15/1, 1984. p. 55-66.

_____. Ethnographic micro-analysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D. et alii (eds). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, Inc., p. 201-225, 1992.

FABRÍCIO, B. F. “Mise em abîme”: o debruçar-se sobre o nada. In: Fabrício, B. F. *Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação*. 2002. 332f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

FABRÍCIO, B. F. & MOITA LOPES, L. P. Discursos e Vertigens: Identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos Juiz de Fora*, v.6, n. 2, p. 11-29. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard, 1971.

FREITAG, B., MOTTA, V.R., COSTA, V.F. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREITAS, M. T. *Vygotski e Bakhtin – Psicologia e Educação: Um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

FRIES, C.C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, 1945.

FREIRE COSTA, Jurandir. *Violência e Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GAZOTTI, Maria Aparecida. Genres: an alternative to ELT. In: *New Routes in ELT*. São Paulo: DISAL, 1999. p.14-18.

GERALDI, J.W. Concepção de linguagem e ensino em português. In: GERALDI, J.W. (Org) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

GOODMAN, K.S. Reading a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (org.) *Language and Reading*. Washington: Center of Applied Linguistics, 1970.

GOFFMAN, E. Footing. In Ribeiro, B.T. & Garcez, P.M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, p. 107-148, 2002.

GRABE, William & KAPLAN, Robert (eds). Introduction. In: *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991a. p. 1-9.

_____. Becoming an Applied Linguist. In: GRABE, William & KAPLAN, Robert (eds). *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Mass: Addison-Wesley, p. 281-301, 1991b.

_____. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, P.; ESKEY, D. (eds). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M.J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p.85-92.

_____. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-78.

GROSSMAN, F. *Enfances de la lecture: manières de lire à l'école maternelle*. Bern: Peter Lang, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. 6. ed. London and New York: Longman, 1984.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo I*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLMES, J. Research and the Postmodern Condition. In: *Linguística Aplicada*. São Paulo: PUC, 1992.

_____. *What do you mean by ESP? Working Paper number 2*. São Paulo: CEPRIL-PUC São Paulo, 1981.

HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUBBARD, R.S. & POWER, B.M. *The Art of Classroom Inquiry*. Heinemann, 1993.

HUGHES, Arthur. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JUCÁ, L. & KEYS, K. Will this book work for me? In: *ELT News & Views*. March, 1999. p.38-49.

JÜNGER, Cristina de Souza Vergnano. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. Tese de Doutorado inédita.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KELLY, L. G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. Cooperation and Control in Teaching: the Evidence of Classroom questions. *D.E.L.T.A*, vol.8, n.2, 1992. p. 187-203.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes. 1999.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMANN, R. *Literatura em crise na escola*. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.

LEFFA, V.J. Fatores da compreensão da leitura. In: *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n.15, p. 143-159, 1996.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MADSEN, Harold S. *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, cap. 3, p. 48–61, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: *Leitura: teoria e prática*. Ano 4. n.5, p.3-15. Junho 1985.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Revista Em Aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: Ano 16, nº 69, 1996 jan/mar.

MARTINS, Helena. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. In *Veredas, revista de estudos lingüísticos Juiz de Fora*, v. 4, n.2, p. 9-18. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

MERCER, N. *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., vol.10/2, p. 329-338, 1994.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOSKA, P & ROMERO, N. *A seta e o alvo*. Disponível em: <http://cristalpoesia.net/moska.htm#seta>. Acesso em: 27 mar 2007.

NAFFA NETO, A. *O Inconsciente – um estudo crítico*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 107-132.

_____. *Visão Sócio-Interacional de Leitura*. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/salinguas/>. Acesso em: 8 jul. 2005.

NYSTRAND, M & WIEMELT, J. *When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions*. Text 11 (1): 25-41, 1991.

ORLANDI, E.P. A produção da leitura e suas condições. In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OSTERMAN, Ana Cristina. Communities of practice at work: gender, facework and the power of habitus at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil. In *Discourse & Society*. Vol 14(4) 473-505. London: Sage Publications, 2001.

PENNYCOOK, A.. Performativity in language studies. In: *Critical Inquiry in Language Studies*. p. 1-19, 2004.

PLATÃO. *O Banquete*.. Tradução de: J. C. Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, Introdução, 2003. p. 13-20.

RICHARDS, Jack. *From reader to reading teacher*. Cambridge:Cambridge University Press, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Idalina Azevedo da. *Cantos de Subida*. 2006 (trabalho não publicado)

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, D.M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático:língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 27-32.

SPRADLEY, J. *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston, 1979.

_____. *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STREVENS, Peter. Applied Linguistics: An Overview. In: GRABE, William & KAPLAN, Robert (eds). *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991. p. 13-31.

SWALES, J. M. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. 2ª ed., Campinas: UNICAMP, 1997.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

UR, Penny. *A course in language teaching 'practice and theory'*. Cambridge:Cambridge University Press, 1996.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992. p. 59-92.

WEIDEMANN, Albert. *Five Generations of Applied Linguistics: Some Framework Issues*. Essen: Universitaet Gesamthochschule Essen, 1998.

_____. *Towards accountability: a point of orientation for post-modern applied linguistics in the third millennium*. Disponível em:
<http://www.up.ac.za/academic/ulsd/Publications/tuk00180.pdf>. Acesso em 3 jun. 2005.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. Learning purpose and language use. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, v.10, n.2, 1989.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas-SP: Pontes, 1991.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas-SP: Pontes, 1991.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Tratado Lógico-Filosófico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1961.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gosto pela leitura (p.124)

Gráfico 2: Atividades preferidas nos momentos de lazer (p.124)

Gráfico 3: Gêneros textuais preferidos (p.126)

Gráfico 4: O que os alunos mais gostam em *Match Point* (p.129)

Gráfico 5: O que os alunos consideram mais importante na aula de inglês (p.130)

Gráfico 6: Habilidades em língua inglesa mais utilizadas fora da sala de aula (p.134)

Gráfico 7: Opinião dos alunos quanto aos textos do LD (p.136)

Gráfico 8: Avaliação dos alunos quanto ao grau de dificuldade das perguntas de compreensão de texto (p.137)

LISTA DE ABREVIATURAS

LA – Lingüística Aplicada

LD/ LDs – Livro (s) didático (s)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua estrangeira

PCN – Parâmetros curriculares Nacionais

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS

(Adaptadas de Tannen e Wallerstein, 1998)

[colchetes ligando duas linhas indicam sobreposição de duas vozes

[

sublinhado indica ênfase

() indica comentários ou referências contextuais feitos por mim mesma

PARTICIPANTES

Professora-observadora (PO) – no caso, eu

Carla – nome fictício da professora da turma investigada

“A”, “E”, “P”, “M”, “T”, “G”, “N”, “B”, “I” e “R” – alunos da turma investigada que foram entrevistados

A1, A2, A3, A4 etc. – alunos da turma investigada

Curso C – nome fictício do curso onde Carla leciona

Escola C – nome fictício da escola onde esta pesquisa foi realizada

APÊNDICE

ANEXO A

Questionário dos alunos⁴

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Por favor, responda a este questionário. Não se preocupe: isto não é um teste! Não há perguntas certas ou erradas. Responda com toda a sinceridade. Assim, você vai estar ajudando nossos esforços para diminuir os problemas na educação.

a) Sexo:

F M

b) Idade:

c) Escola:

d) Bairro onde mora:.....

e) Você gosta de ler?

Gosto muito	Gosto	Não ligo	Não gosto	Detesto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f) Você lê em inglês?

Muito freqüente	Freqüente	Regular	Pouco freqüente	Quase nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g) Você freqüenta curso de Inglês? Se afirmativo, qual?

Sim Não

Qual? _____

⁴ Este questionário é uma adaptação do questionário elaborado pela Professora Doutora Sonia Zynger (Professora do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da UFRJ)

h) O que você faz no seu tempo livre? Numere de 1 a 8 as opções abaixo, sendo 1 = atividade mais importante e 8 = atividade menos importante.

- () vou ao cinema
- () leio revistas e/ou jornais
- () vou a discotecas/festas
- () pratico esporte
- () vou aos shoppings
- () leio livros
- () uso o computador
- () vou à praia/piscina

i) Circule o número que indica o quanto você gosta de ler cada um dos gêneros textuais abaixo (5 = o que você mais gosta; 1 = o que você menos gosta):

Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5
Histórias de amor	1	2	3	4	5
Livros de estudo	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinhos, etc)	1	2	3	4	5
Textos na Internet	1	2	3	4	5

Responda as perguntas seguintes baseando-se nas aulas de inglês e no livro didático que é utilizado:

1) Você gosta do livro didático que utiliza?

sim | não

2) Do que você mais gosta no livro didático? Marque com um "x" a (s) opção (ões) que mais lhe agradam:

- a) dos textos
- b) das ilustrações
- c) da parte gramatical
- d) dos exercícios de compreensão/ interpretação de texto
- e) dos exercícios de gramática
- f) dos jogos e atividades extras
- g) das atividades de redação

3) O que é mais importante para você na aula de inglês?

- a) a leitura
- b) a gramática
- c) as atividades que praticam a fala
- d) as atividades que praticam a escrita
- e) as atividades que praticam a escuta

4) A sua professora trabalha mais em sala de aula com a opção que você escolheu acima?

sim não

5) E o livro didático?

sim não

6) Qual das opções abaixo você mais utiliza no seu dia-a-dia fora da escola (em inglês)?

- a) a leitura
- b) a escrita
- c) as noções de gramática
- d) a escuta
- e) a fala
- f) nenhuma das anteriores

Em que tipo (s) de atividade (s) você utiliza a opção que escolheu? _____

7) O que você acha dos textos do livro?

- a) interessantes e atuais
- b) são atuais, mas chatos
- c) antigos demais e chatos

8) O que você acha das perguntas de compreensão que aparecem após os textos?

- a) muito fáceis
- b) fáceis
- c) difíceis
- d) muito difíceis
- e) desnecessárias
- f) eu não acho que haja esse tipo de pergunta

9) Você acredita que ler em inglês o ajuda em outras matérias da escola ou em outras atividades?

sim não

Se afirmativo, de que maneira? _____

Se negativo, por que não? _____

10) Você acredita que será capaz de ler em inglês após terminar seus estudos?

sim não

11) O que é leitura para você?

ANEXO B

Questionário da professora⁵

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Por favor, responda a este questionário. Não se preocupe: isto não é um teste! Não há perguntas certas ou erradas. Responda com toda a sinceridade. Assim, você vai estar ajudando nossos esforços para diminuir os problemas na educação.

a) Sexo:

F M

b) Idade:

c) Formação:

- (a) superior
- (b) pós-graduação
- (c) mestrado
- (d) doutorado

Completo ou em andamento? _____ Instituição de Ensino: _____

d) Bairro onde mora: _____

e) Você gosta de ler?

Gosto muito	Gosto	Não ligo	Não gosto	Detesto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

i) O que você faz no seu tempo livre? Numere de 1 a 8 as opções abaixo, sendo 1 = atividade mais importante e 8 = atividade menos importante.

⁵

Este questionário é uma adaptação do questionário elaborado pela Professora Doutora Sonia Zynger (Professora do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da UFRJ)

- () vou ao cinema
- () leio revistas e/ou jornais
- () vou a discotecas/festas
- () pratico esporte
- () vou aos shoppings
- () leio livros
- () uso o computador
- () vou à praia/piscina

j) Circule o número que indica o quanto você gosta de ler cada

Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5
Histórias de amor	1	2	3	4	5
Livros de estudo	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinhos, etc)	1	2	3	4	5
Textos na Internet	1	2	3	4	5

um dos gêneros textuais abaixo (5 = o que você mais gosta; 1 = o que você menos gosta):

Responda as perguntas seguintes baseando-se em sua prática pedagógica e no material didático que utiliza:

1) Na sua opinião, qual habilidade deve ter ênfase em sala de aula?

- a) leitura
- b) gramática
- c) atividades orais
- d) atividades de escrita
- e) atividades de escuta
- f) todas devem ser trabalhadas igualmente

Por quê? _____

Qual dessas habilidades você acredita que os alunos mais utilizarão fora da sala de aula de inglês? _____

2) Você tem conhecimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)?

sim não

Se afirmativo, você leva em conta os PCN na sua prática pedagógica?

sim não

3) Você sabe qual a habilidade que seus alunos mais gostariam de trabalhar em sala de aula?

sim não

Se afirmativo, qual é? _____

Você leva em conta o que seus alunos querem aprender na preparação de suas aulas?

sim não

Se negativo, desconfia de alguma? _____

4) Quem escolheu o material didático?

- a) Eu sozinho.
- b) A escola impôs.
- c) Eu e outros professores da disciplina.

Se a escolha foi sua ou sua com demais professores, qual a razão para a escolha do livro?

As propostas pedagógicas dos autores do material influenciaram você?

sim não

5) O material didático lhe agrada?

sim não

6) O que mais lhe agrada no material? _____

7) O que menos lhe agrada no material? _____

8) Você incluiria algo no material?

sim não

Se afirmativo, o quê? _____

9) Você utiliza as instruções dos autores do material para preparar suas aulas?

sim não

O que acha das instruções dos autores:

- a) precisas e seguem exatamente a proposta pedagógica dos autores.
- b) precisas, mas não estão de acordo com a proposta pedagógica dos autores.

c) imprecisas e não estão de acordo com a proposta pedagógica dos autores.

10) O que acha dos textos contidos no material?

- a) interessantes e atuais
- b) são atuais, mas chatos
- c) antigos demais e chatos

11) Qual a principal função dos textos do material didático?

- a) Incentivar a leitura
- b) Introduzir os pontos gramaticais da unidade
- c) Outra finalidade. Qual? _____

12) O que você acha das perguntas de interpretação e compreensão que seguem os textos do material didático?

- a) muito fáceis
- b) fáceis
- c) difíceis
- d) muito difíceis

13) Você utiliza apenas o material didático e os recursos que ele oferece?

sim	não
-----	-----

Se negativo, o que utiliza além do material didático? _____

14) O que é leitura para você?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)