

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: CONTEMPLANDO A PRODUÇÃO  
ESCRITA DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS**



**GESILDA MARQUES DA SILVA RAMOS**

**RECIFE – PE**

**2009**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: CONTEMPLANDO A PRODUÇÃO  
ESCRITA DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS**

**Aluna: Gesilda Marques da Silva Ramos  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Abuêndia Padilha P. Pinto**

**RECIFE – PE**

**2009**

**Ramos, Gesilda Marques da Silva**

**O livro didático de língua inglesa: contemplando a produção escrita dos alunos do Curso de Letras / Gesilda Marques da Silva Ramos. – Recife: O Autor, 2009.**

**240 folhas. : il., fig., gráf., tab., quadros.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.**

**Inclui bibliografia e anexos.**

**1. Livros didáticos. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Escrita. I. Título.**

**800.852  
411**

**CDU (2.ed.)  
CDD (20.ed.)**

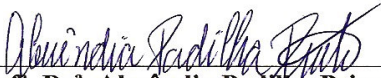
**UFPE  
CAC2009-23**

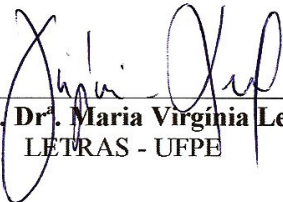
**GESILDA MARQUES DA SILVA RAMOS**

**O Livro Didático de Língua Inglesa: Contemplando a Produção Escrita dos  
Alunos Egressos do Curso de Letras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Letras da Universidade Federal de  
Pernambuco como requisito para a obtenção do  
Grau de Mestre em Linguística.

**BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Abuêndia Padilha Peixoto Pinto**  
Orientadora – LETRAS - UFPE

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Virginia Leal**  
LETRAS - UFPE

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Vera Lúcia de Lucena Moura**  
LETRAS - UFPE

**Recife – PE**  
**2009**

**Ao meu pai, Major Severino Marques (in memoriam)**

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Abuêndia Padilha P. Pinto, a quem muito admiro e respeito, pela paciência, amizade e tão singular calor humano, por acreditar que este projeto era possível e especialmente pela lição de vida que tem nos dado.

Aos professores do programa de pós-graduação, pelos maravilhosos momentos que passamos confabulando conhecimentos, durante o programa das disciplinas.

À Diva e Josaias por nos acompanharem nessa jornada, com paciência e dedicação.

Aos meus alunos, que compartilharam comigo momentos maravilhosos de descobertas em relação ao nosso conhecimento e crescimento acadêmico.

À minha mãe, por estar sempre ao meu lado, oferecendo-me a mão amiga nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido, pela paciência em relação a minha ausência e por compartilhar a socialização do conhecimento.

Ao meu filho, por compreender alguns momentos da minha ausência justificada com o meu envolvimento nesse projeto.

Aos meus irmãos, em especial Joel Marques, pelo incentivo que sempre me deu, impulsionando-me para que acreditasse e chegasse até o final.

Ao Deus, todo poderoso, dedico toda honra e toda glória, por ter me proporcionado essa oportunidade de vivenciar todos esses os momentos e ter essas pessoas em minha companhia.

**There is nothing which leads us to the truth.  
We have to sail through boundless seas in  
order to find it.**

**J. Krishnamurti**



## RESUMO

De uma forma geral, as atividades da escrita nos livros didáticos enfatizam o produto final ao invés do processo da escrita. Com o objetivo de explorar a natureza da organização discursiva e a concepção de linguagem presentes nas atividades de escrita do livro didático de língua inglesa, usado no B. Ed. Curso de Inglês nas faculdades ou universidades, guiados (dentre outros) pela concepção de produção de sentidos de Goodman quando propõe que o leitor transforme o que ele sabe em conhecimento e essa transformação pode coexistir com o diálogo com o texto, produzindo uma mudança nos valores do leitor-autor. Para fazer com que o ambiente de sala de aula fosse propício ao propósito de nosso trabalho, nos baseamos na teoria de Bakhtin que propõe que haja uma negociação entre as várias vozes coexistentes, proporcionando uma interação entre os possíveis interactantes, dando a eles a possibilidade para a construção de seu próprio conhecimento. O corpus foi construído de cinco instrumentos de coleta: o questionário para graduandos, o questionário para professor, a escrita e reescrita de textos, o diário reflexivo dos alunos e a gravação dos pares dialogais. O resultado dessa pesquisa mostra que os alunos podem negociar as suas ações e construir seus próprios textos escritos.

Palavras Chaves: livro didático, ensino aprendizagem de língua estrangeira, produção escrita.

## **ABSTRACT**

Generally speaking, writing activities in textbooks emphasize the final product instead of the writing process. With the aim of exploring the nature of discursive organization and the concept of language present in textbook writing activities in the English language, used in the B. Ed. Course of English in colleges or universities, we take as a guide to our research (among others, Goodman's concept of meaning production, When he proposes that the reader himself, transforms what he knows into knowledge, so that this transformation can coexist with the dialogue with the text, by producing a change in reader-author's values. In order, to make our classroom environment more suitable for our work proposal, we based on Bakhtin's theory which proposes a negotiation among several coexistent voices making the interaction among the interactants possible, giving them the responsibility for their own knowledge building. The corpus was built, from five data instruments: the students' questionnaire, the teacher's questionnaire, the writing and rewriting of texts, the students' journal and the recording of the discussions of dialogal pairs. The results of this research show that the students could negotiate the actions and build their own written texts.

Key words: textbook, teaching and learning of the FL, written production.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1. A LEITURA E A ESCRITA .....	17
1.1. Relação entre a leitura e a escrita .....	17
1.2. Modelos de leitura e de escrita que enfatizam as diferenças individuais.....	20
1.3. Produção de sentidos na leitura e na escrita do texto .....	25
2. GÊNERO TEXTUAL: UM INSTRUMENTO DE AÇÃO COMUNICATIVA PARA O APRENDIZ .....	30
2.1. O Gênero como ferramenta para o ensino de línguas .....	30
2.2. Um breve histórico do uso do gênero no contexto escolar .....	34
2.3. Gêneros textuais: instrumento de interação entre o sujeito e o meio.....	39
3. O PROFESSOR, O ALUNO E O LIVRO DIDÁTICO.....	47
3.1. O LD e o lugar do aluno no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira .....	47
3.2. As concepções de língua(gem) coexistentes no LD e no ambiente escolar .....	56
3.3. O LD e a triangulação professor X aluno X sala de aula .....	60
3.4. A sala de aula sóciointeracionista .....	70
4. METODOLOGIA .....	77
4.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa .....	77
4.2. Os sujeitos da pesquisa.....	78
4.3. Os instrumentos de coleta .....	80
4.3.1. O questionário dos alunos .....	80
4.3.2. O questionário para professores.....	80
4.3.3. As produções escritas e reescritas dos alunos.....	81
4.3.4. Os diários reflexivos.....	83
4.3.5 Os relatos e as análises gravados pelos pares dialogais .....	83
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	85
5.1. Instrumento: Questionário para graduandos .....	86
5.1.1. Expectativas do aluno relacionadas às atividades de escrita propostas no LD.....	89
5.1.2. Opinião do aluno quanto ao favorecimento das atividades do LD na sua autonomia discursiva .....	91
5.1.3. A opinião e os exemplos trazidos pelo aluno referentes ao trabalho do LD com o método comunicativo da estrutura da língua.....	93
5.1.4. Questionamento da opinião do aluno quanto ao tipo de abordagem que o professor tem feito à prática da escrita.....	95
5.1.5. Opinião dos alunos quanto às atividades desenvolvidas na seqüência didática da nossa pesquisa .....	97

5.1.6. Análise das sugestões dos alunos sobre os tipos de atividades que podem promover melhoria no processo da escrita.....	99
5.2. Questionário para professores.....	102
5.3. Instrumento: Escrita, reescrita e diálogo reflexivo .....	109
5.3.1. O Sujeito em contato com as atividades propostas pelo LD .....	112
5.3.2. As constatações e os conflitos ecoando na voz dos alunos .....	117
5.3.3. O gênero usado como suporte de referência para a compreensão .....	123
5.3.4. O Sujeito e as atividades do LD: comparando o antes e o depois das atividades com os gêneros carta pessoal e carta de opinião .....	127
5.4. Instrumento: transcrição das gravações dos alunos .....	135
5.4.1. Primeira etapa: A construção de sentidos norteadas pelas práticas sociais na produção do gênero carta pessoal .....	136
5.4.2. O Diálogo com o outro proporcionando um diálogo consigo mesmo .....	139
5.4.3. A produção de sentidos favorecida pelo contexto extraverbal .....	142
5.4.4. As diferenças individuais e sua repercussão na compreensão textual .....	145
5.4.5. O sujeito envolvido no processo de construção de sua autonomia discursiva através do gênero carta de opinião .....	149
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	154
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	158
8. ANEXOS .....	164

## ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1. Questionário para graduandos .....	165
Anexo 2. Questionário dos professores.....	173
Anexo 3. Escrita e reescrita dos alunos.....	175
Anexo 4. Diários reflexivos.....	201
Anexo 5. Transcrições das Gravações dos pares dialogais.....	210
Anexo 6. Artigos de revistas .....	227
Anexo 7. Aprovação do comitê de ética .....	240

## **Relatório da transcrição**

A transcrição tem como material um CD cujo conteúdo são gravações em arquivo do tipo MP3 divididas em quatorze partes: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A, 6B, 7A e 7B, das quais sete apresentam conversação. As demais nada contém.

A maioria dos que continha conversações apresentou uma qualidade de áudio que dificultou bastante a transcrição, bem como não permitiu muitas vezes que o que estava sendo falado fosse transcrito, comprometendo o total entendimento de alguns diálogos. Não obstante, alguns diálogos foram perfeitamente audíveis, tendo como exceção apenas algumas palavras as quais são representadas pelo símbolo “( )”. Os diálogos apresentavam leituras no idioma inglês que, devido ao desconhecimento da correta pronúncia por parte de algumas pessoas, dificultaram a transcrição de algumas palavras inglesas. Também foi utilizado o símbolo “(( ))” para expressar o momento em que as pessoas estavam lendo textos em inglês, como também expressar emoções e outras formas sonoras inerentes ou não à fala.

Foram utilizadas para as transcrições dos diálogos as regras de transcrição do Projeto NURC (Norma Urbana Culta).

## INTRODUÇÃO

Ao apreciarmos os exercícios de prática de leitura e de escrita em língua inglesa, realizados por alunos do Curso de Letras, percebemos que as dificuldades encontradas se devem ao fato de o ensino e a aprendizagem de línguas serem tratados de maneira totalmente descontextualizada da realidade do aluno. Os aprendizes da instituição pesquisada chegam à Academia esperando que os conteúdos e as aulas sejam uma continuação do ensino vivenciado na sua vida escolar, cujo objetivo principal seria a aprendizagem de estruturas gramaticais, nas quais os sujeitos repetem modelos de frases sugeridas pelo livro didático.

Com o intuito de corroborar as expectativas dos alunos, a instituição de ensino em que coletamos os dados de nossa pesquisa adotou um material-amostra representado pelo LD cujas atividades têm o perfil de práticas de estruturas gramaticais, como já foram mencionadas. Os aprendizes, por sua vez, esperam que o professor apresente estratégias estanques para que os seus problemas com o aprendizado da língua-alvo possam ser solucionados, pois, agora, o compromisso não é apenas de superar as suas dificuldades como discentes, mas também como futuros docentes. O professor, por sua vez, mantém a expectativa de que, ao optar por um curso de licenciatura cujo objetivo básico é habilitá-lo na área de língua portuguesa e língua inglesa, os aprendizes tenham ao menos o conhecimento básico da língua-alvo para que possam se envolver em pequenas discussões de textos, com temas transversais, contextualizando com o conhecimento prévio de mundo e, evidentemente, linguístico.

Diante da situação acima mencionada, na qual o professor e os alunos apresentam perspectivas divergentes, as aulas vão se distanciando da possibilidade de os alunos serem vistos como aqueles que estão inseridos no evento comunicativo e ao serem expostos às atividades de escrita, propostas em sala de aula, os sujeitos produzem os seus textos usando o LD como modelo sem questionar o lugar que lhe está sendo atribuído a partir desses exercícios.

Este trabalho tem por objetivo de ensino realizar uma sequência de quatro módulos de atividades com a finalidade de levar o aluno a se desenvolver academicamente na habilidade da escrita. Tomamos o estudo do gênero como uma de nossas principais ferramentas, pois sabemos que esse favorecimento é possível graças à possibilidade de desenvolvimento da prática de linguagem propiciada pelo envolvimento da ação e da organização social visto que

as transformações atribuídas à sociedade afetam diretamente os gêneros textuais repercutindo em mudanças também concernentes ao lugar que é atribuído aos sujeitos envolvidos no processo de interação já que os gêneros circulam na vida cotidiana de todo indivíduo.

O *problema* que norteia o nosso trabalho de pesquisa é o seguinte: será que quando o aluno da universidade produz o seu texto escrito procura modelos de textos no livro didático para copiá-lo e usá-lo como se fosse sua produção escrita?

Como *hipótese* de trabalho temos que quando a proposta é ensinar a escrever, os LD oferecem modelos de boa escrita que são tacitamente aceito pelos alunos que têm esses textos como uma única possibilidade de “boa escrita”.

Há várias investigações voltadas para o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita e neste trabalho destacamos as concepções de Goodman. Elas propõem que o leitor transforme o conhecido em conhecimento no momento em que dialogar com o texto. Na concepção bakhtiniana (cf. Gaspar 2004) identificamos a possibilidade da sala de aula ser uma arena de conflitos de vozes e de valores mutáveis, os quais chama de polifonia. Ao mesmo tempo, tomamos como norte desse projeto o interacionismo sóciodiscursivo Bronckartiano (cf. Machado, 2005), o qual propõe que façamos uma correlação entre a construção do gênero e as representações que temos sobre as situações diversas em que atuamos. Portanto o gênero é visto como um suporte de referência para a aprendizagem.

Assim, sob a perspectiva de levarmos o aluno a realizar atividades de leitura e de escrita na língua-alvo evidenciando as pistas do texto que favoreçam uma melhor compreensão como leitor-autor e, ao mesmo tempo, acompanhar o seu desenvolvimento nas duas habilidades da língua para que se sinta responsável pelo seu processo de aprendizagem e seja expectador do seu próprio conhecimento, as nossas investigações partem das seguintes questões:

1. De que modo o aluno de Letras é capaz de escrever de acordo com as especificidades dos gêneros textuais: *carta pessoal e carta de opinião*?
2. A apropriação da estrutura dos dois gêneros propostos favorece a produção do aluno sem que haja a utilização do LD como modelo?
3. Os aprendizes conseguem entender o lugar que o LD lhes tem atribuído e o modo como as atividades de produção textual na língua-alvo contribuem para o desenvolvimento de suas competências comunicativas como futuros docentes?



4. Qual é a importância do uso do livro didático em um curso que tem como objetivo o ensino de língua estrangeira em formação docente?

Portanto, definimos o trabalho sob a perspectiva sóciointeracionista e interacionista, tendo como foco os conflitos coexistentes entre aluno X aluno e professor X livro didático, defendendo que é necessário averiguarmos como se processa a construção do conhecimento nas atividades da escrita na interação da tríade *professor X aluno X sala de aula*.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro trazemos um breve relato sobre a história da leitura e de sua relação com a escrita, enfocando os modelos de leitura que visualizam a capacidade de desenvolvimento do leitor-autor, bem como o processo de produção de sentidos na leitura e na escrita de textos, vislumbrando a possibilidade de levar o aluno a ser expectador de seu próprio conhecimento nas habilidades evidenciadas.

No segundo capítulo focalizamos o gênero textual como uma ferramenta utilizada no avanço do ensino e da aprendizagem de línguas tomando-o como um instrumento de interação entre o sujeito e o seu meio.

Em seguida, no terceiro capítulo, questionamos qual é o lugar do aluno no livro didático: se as atividades de escrita o tratam como aquele que está inserido no evento comunicativo e qual seria a concepção de língua / linguagem que está presente na relação entre o livro didático e o contexto escolar.

Já no quarto capítulo, apoiados em dados qualitativos, introduzimos as bases teórico-metodológicas da nossa pesquisa, considerando as interpretações realizadas individualmente ou em pares dialogais. Na sequência apresentamos os sujeitos da nossa pesquisa e os instrumentos da coleta de dados: o questionário dos alunos, o questionário para professores, as produções escritas e refações dos alunos desenvolvidas em uma sequência didática de quatro módulos, os diários reflexivos, os relatos e as análises gravadas pelos pares dialogais.

O quinto capítulo foi reservado aos resultados da coleta de dados. No instrumento *Questionário para graduandos*, analisamos as respostas dos alunos, destacando as cinco perguntas que consideramos mais relevantes para a nossa pesquisa. No *Instrumento questionário para professores*, levamos o sujeito a refletir sobre o uso do livro didático em aulas de LE, nas quais o público-alvo seriam futuros docentes. As produções escritas e as refações dos alunos objetivaram observar até onde o aluno produziria o seu texto sem usar o livro didático como modelo. O diário reflexivo foi analisado simultaneamente aos textos escritos para que identificássemos qual seria o interesse individual do leitor-autor levando-o a

constatar, a registrar e a relatar experiências e dificuldades encontradas com as atividades da sequência didática realizada.

Como último instrumento de dados tivemos as gravações das discussões dos pares dialogais. Acreditamos que mediante esse procedimento os sujeitos serão capazes de se identificarem com a atividade de escrita produzida pelo outro e perceberão que observando as dificuldades do colega serão capazes de identificar as suas.

Acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais caracterizará a aprendizagem de forma significativa direcionada para a produção escrita na língua-alvo e proporcionará o uso da linguagem de forma espontânea. A atividade de escrita poderá favorecer o desenvolvimento de outros gêneros, evidenciando aspectos importantes para o universo de compreensão, motivação e interesse individual do aluno, pois implícitas aos interesses individuais do alunado estão as diferenças individuais.

Esse conflito que nos propomos a instaurar possibilitará verdadeiros momentos de aprendizagem relacionados à produção escrita do aluno, mesmo em meio à escolha de palavras básicas, resultando em um texto bastante simples quando comparado com a produção escrita de um texto acadêmico. No entanto, os alunos serão capazes de se expressarem sem repetirem conteúdos selecionados e hierarquizados pelo LD.

Esperamos que a nossa pesquisa contribua para repensarmos o ensino de língua inglesa no Curso de Letras, vinculando a aprendizagem de leitura e de escrita ao processo de produção de sentidos no qual os alunos serão protagonistas de seus textos e produzirão significados a partir de suas estratégias individuais.

No capítulo que segue, faremos referência aos modelos de leitura de Goodman (1994), Ruddell e Unrau (1994) e Palincsar e Brown (cf. Garcez, 1984). Esses autores têm em comum a preocupação com a capacidade que o leitor tem de produzir significados e normalmente apresentam como elementos que os compõem: o leitor, o texto, o professor e o contexto de sala de aula. Na realidade, buscamos a possibilidade de levar o sujeito a usar estratégias cognitivas na construção de sentidos e na compreensão textual para que seja capaz de acompanhar os avanços de seu aprendizado.

## **1. A LEITURA E A ESCRITA**

Neste capítulo faremos um breve relato da história dos conceitos de leitura e sua relação com a escrita para ressaltarmos de que forma a difusão do texto escrito está relacionada à sua história (cf. Solé, 2003:p. 20). Buscaremos uma concepção de leitura relacionada à produção de sentidos e norteadas por uma leitura compreensiva já que em nosso trabalho visualizaremos protagonistas (alunos) que produzem significados, tanto no texto lido quanto no escrito. Enfatizaremos também que as estratégias cognitivas do aprendiz são de fundamental importância na construção do significado e na compreensão textual.

### **1.1. Relação entre a Leitura e a Escrita**

De um início bastante preocupado com as práticas orais, a leitura em voz alta, o processo da decodificação até chegarmos à utilização da leitura em termo de compreender e de se fazer compreender, foi-se um longo tempo.

Com o foco na compreensão, encontramos uma tentativa de vincular a leitura ao processo de produção de sentidos a partir da estratégia de inferência e da possibilidade de construção de significado a partir da presença de um leitor disponível para gerar esses significados.

Em nossos estudos faremos alguns questionamentos acerca dos sujeitos que produzem ou não o seu próprio discurso escrito e ao pretendermos levá-los a evidenciar as pistas dos textos que favoreçam uma melhor compreensão faremos com que os alunos acompanhem o seu desenvolvimento na leitura e na escrita da língua-alvo bem como sejam expectadores da construção de seu próprio conhecimento.

Assim, ao enveredarmos por um caminho no qual o aluno dialogará reflexivamente com as suas dificuldades, estaremos valorizando não apenas o produto final, nas atividades de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita da língua inglesa, mas, principalmente, o processo de construção dessas habilidades. Portanto, não correremos o risco de levar o aluno a reproduzir modelos de escrita pré-existentes nas atividades propostas.

Através de documentos antigos (cf. Solé 2003:23), podemos comprovar que a leitura e a escrita têm uma longa história, pois desde os primórdios as pessoas começaram a tentar entender tais habilidades a fim de torná-las mais úteis.

Nos séculos XVI e XVII, a descrição de leitura era norteadada por uma concepção dicotômica. A leitura como prática religiosa que colocava a pessoa diante da palavra divina ou como uma experiência oral para ser realizada em público.

Desses exercícios adotados, a leitura passou a ser vinculada às idéias do ser humano e à cultura através da escrita de diários, publicações periódicas, panfletos, etc. Essas mudanças nortearam, a partir dos anos 50 do século passado, o conceito de leitura vista, a partir de então, como “*leitura compreensiva*”.

Pretendia-se, então, que a leitura abrisse caminho para que o sujeito extraísse informações a partir da interpretação.

Algumas teorias fortaleceram a atividade de leitura como busca de produção de significado, elaboradas para que o leitor utilizasse estratégias que favorecessem o uso de inferências e para que a leitura fosse uma fonte de conhecimento e extensão de valores sociais e culturais.

Numa dessas teorias, como lembra Pinto (1989 p.48), Edmundo Huey (1908) considerou três elementos essenciais ao processo de leitura: a natureza componencial de leitura, os estágios de desenvolvimento do leitor e as diferenças individuais. No entanto, nas décadas de sessenta e setenta, novas abordagens e perspectivas distintas das de Huey foram introduzidas, incorporando-se novos posicionamentos à leitura, dando ênfase aos processos psicomotores cognitivos e afetivos do leitor.

Ainda na década de 1960, ao descobrir que quando os leitores liam histórias que não tinham visto antes captavam o significado das palavras desconhecidas, Goodman considerou a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhações. Já em 1994, Goodman apresenta uma teoria de leitura que a considera como um processo ativo, receptivo da língua e os leitores como usuários da língua.

Ao propor alguns aspectos práticos de ensino/aprendizagem de leitura em língua estrangeira, os tipos de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e sugerir abordagens eficazes para a prática em sala de aula, Pinto (1989 p. 52) explica a visão transacional de leitura em Goodman na qual o autor descreveu o conhecimento e as condições do leitor no momento em que está elaborando o texto.

Ou seja, o ponto de vista do autor do texto não é o suficiente, sendo necessário que antes ele trace o perfil do leitor do texto. É esse leitor que alcançará não só as idéias do texto, mas também será capaz de construir um texto paralelo àquele que está lendo.

Marcuschi (1989) traz uma visão de leitor que condiz com a de Goodman (1985) – aquele que infere idéias e cria um novo texto – ao criticar o leitor que repete ou copia a idéia

do texto, fazendo com que a interpretação do escritor seja soberana (denominada por Marcuschi como exercício mecanicista, chamado também de *falta de horizontes* por parte do leitor). Desta forma, Marcuschi (*op. cit.*) deixa clara a necessidade de um leitor que tem capacidade de fazer inferências e consegue treinar o raciocínio lógico, prático, estético e crítico, chegando, assim, ao alcance do *horizonte máximo* para a compreensão.

Evidenciando a concepção de produção de sentidos em Marcuschi e em Goodman, concluímos que neste a produção de sentidos se dá quando o sujeito *transforma* o conhecido em conhecimento ao fazer uma relação dialógica entre o que apreendeu ou conheceu para poder transformá-lo. Ou seja, a transformação só foi possível porque o leitor interagiu, dialogou com o texto. Naquele, o sentido também ocorre em um processo dialógico com o outro. E esse fluxo só é possível através de uma via de mão dupla e pelo fato de não haver uma única leitura do texto.

Dessa transformação possível do leitor (cf. Goodman) e desse diálogo com o outro (cf. Marcuschi), podemos dizer que a compreensão na atividade de leitura só é possível se coexistir a produção de significado que proporcionará uma alteração nos conceitos e nos valores do leitor já que é possível surgirem novas idéias e uma nova visão de mundo através do universo crítico da leitura.

Percebe-se que essas concepções de leitura coexistem e se completam, pois, ao conhecer o texto, o leitor estará simultaneamente construindo o seu conhecimento. Então, estamos diante de uma via de mão dupla na qual o fluxo é recíproco. E é nessa reciprocidade ou nesse diálogo que encontramos um sujeito capaz de transformar os seus conceitos e valores ao inferir uma nova visão de mundo a partir da atividade de leitura.

Liberato e Fulgêncio (2007: 13) descrevem essa concepção de leitura como uma *leitura funcional* na qual procuramos construir um sentido para o texto e a sua compreensão passa a ser um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento enciclopédico ou de mundo, motivação e interesse na leitura. Conhecer como atua cada um desses fatores é imprescindível para a discussão da prática de ensino de leitura.

Assim, da relação da leitura funcional como um processo complexo dos fatores que interagem na compreensão, trazidos por esses autores (*op. cit.*), destacamos a motivação e o interesse individual do leitor, pois subjacentes ao interesse individual estão as diferenças individuais, sendo estes fatores relevantes para o universo compreensivo do leitor. Sem motivação e interesse individual, o leitor será incapaz de expor com precisão o seu conhecimento linguístico e seu conhecimento prévio a respeito do assunto do texto.

Para Pinto (1989, p. 48), as diferenças individuais podem afetar o processo de leitura como um todo, ocasionando falhas de compreensão. Assim, são necessárias técnicas específicas de sala de aula e a escolha de metodologias adequadas ao aprimoramento e ao domínio desses componentes pelo leitor. Desta forma, o leitor vai apresentando um crescimento até atingir habilidades de compreensão mais avançadas como a inferência, a identificação dos pontos de vistas do autor e a avaliação crítica.

Portanto, é importante observarmos de que forma as diferenças individuais repercutirão no domínio dos componentes propostos em sala de aula ou na apreensão do conteúdo proposto, pois cada leitor apresenta o seu estágio de desenvolvimento no processo de aprendizagem. Portanto enfatizaremos as concepções de leitura e de escrita que visualizam a produção de sentido vinculada à capacidade de desenvolvimento da compreensão do leitor.

## **1.2. Modelos de leitura e de escrita que visualizam a capacidade de desenvolvimento do leitor e as diferenças individuais**

Ao analisarmos as concepções de leitura e de escrita no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, acreditamos que seja necessário confrontarmos modelos de leitura propostos por alguns pesquisadores, tais como o modelo de Ruddell e Unrau (1994), de Goodman (1994) e de Paslincsar e Brown (1984) no intuito de evidenciarmos que concepções influenciam ou não o ensino dessas habilidades já que o contexto de sala de aula e o professor são analisados em vários estudos e há inúmeras discussões sobre a prática dessas habilidades.

De acordo com Pinto (2003 p.01), as pesquisas sobre leitura e escrita não definem de maneira exata a natureza da conexão entre essas habilidades e nem indicam práticas de ensino que facilitem o desenvolvimento das duas habilidades. Elas sugerem que a leitura tem efeitos positivos sobre a escrita e vice-versa. A compreensão e a produção textual são processos de composição por meio dos quais o leitor-escritor constrói e reconstrói o significado. É isto que faz com que a leitura e a escrita partilhem significados comuns.

Ou seja, não existe uma teoria específica para definir quais práticas de ensino favorecem o desenvolvimento das duas habilidades da língua, mas o que há em comum é uma preocupação com a construção do significado que só será possível através do processo de compreensão.

Assim, os modelos que analisaremos normalmente têm como elementos que os compõem: o leitor, o texto, o professor e o contexto de sala de aula, cuja proposta inicial é a

de levar o leitor a desenvolver-se a partir de suas próprias conquistas até chegar à construção do significado.

O modelo de leitura proposto por Ruddell e Unrau (1994) – o cognitivo interativo – explica a leitura no contexto de sala de aula como um processo de construção do significado que abrange três componentes: o leitor (componente mais importante deste modelo que engloba condições afetivas e condições cognitivas), o professor (compreende os fatores afetivos, cognitivos e reflexivos) e o contexto da sala de aula. Enquanto ocorre o processo de leitura, esses três componentes estão num estado de mudança e permuta dinâmica à medida que negociam e constroem o significado.

Esses autores deixam claro que o professor precisa compreender o processo pelo qual o leitor construirá o significado (condições cognitivas) para poder utilizar um processo de ensino de estratégias que levem o aprendiz a usar o conhecimento de mundo e o seu conhecimento pessoal. Ao mesmo tempo, o professor utiliza condições afetivas a fim de motivar-se, engajar os alunos a ter pontos de vista, valores e crenças pessoais e socioculturais apropriados ao ensino.

Desta maneira, o professor assume, no modelo de Ruddell e Unrau, uma responsabilidade maior pela negociação do significado dentro do ambiente social da sala de aula. Fica claro que se deve levar em consideração as posições relacionadas com o texto e os fatores sociais e culturais do leitor.

E já que na maioria das vezes a escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula é feita pelo professor (ou trazidos pelo livro didático), fica implícito que, ao selecionar o material utilizado na prática de leitura e escrita, o docente deve levar em consideração se os campos social e cultural do texto escrito adequam-se ao perfil do aluno-leitor. Ou seja, a escolha de um livro didático ou de um material a ser trabalhado nessas atividades, deve ser feita sob a responsabilidade do professor, visualizando se haverá realmente a possibilidade de produção de significado pelo aluno.

No modelo de leitura de Goodman (1994), podemos ver uma tentativa de juntarmos o escritor, o texto e o leitor – ao colocar em xeque os esquemas do leitor e a informação textual como essenciais para criar o significado – dentro do contexto total do evento de escrita e de uma visão transacional. Já em Ruddell e Unrau (1994), coexistem protagonistas essenciais à produção de significado e ao inserir o professor e o contexto de sala de aula coloca-se em evidência a interação entre os elementos externos do diálogo entre o texto e o leitor.

Desta forma, enquanto em Goodman o essencial na produção do significado é a interação entre os esquemas organizados pelo leitor e a informação trazida pelo texto, em

Ruddell e Unrau o contexto de sala de aula e o professor são elementos externos fundamentais na produção de significado. Então, o professor seria o mediador da produção de sentido em sala de aula já que o contexto também é intermediado pelo docente.

No modelo de leitura proposto por Palincsar e Brown (1984, *apud* Garcez 2004), encontramos uma sequência de etapas gradativas nas quais os sujeitos vão se desenvolvendo à medida em que vão conquistando cada uma delas, tais como: a) gerações de questões (parafrapear e questionar); b) sumarização (identificar informações importantes); c) clarificações (focalizar os motivos da não compreensão); d) predições (inferir as perguntas novas no texto).

Ou seja, a partir desse modelo, entende-se que ao parafrapear, identificar informações, tentar clarear o texto para superar a não compreensão ou ao tentar inferir perguntas no texto, o aprendiz pode chegar ao nível desejado de compreensão. Então, a não compreensão é de igual importância no processo de produção de sentido pois o aluno, ao ter consciência das partes que não compreende, terá controle sob seu próprio conhecimento.

No depoimento seguinte, LIAS expressou a sua dificuldade para estruturar o texto em inglês e para colocar as palavras nos lugares adequados pelo fato de tentar transferir a mesma carga semântica que as palavras têm da língua materna para a língua-alvo.

*“Senti muita dificuldade em montar minhas idéias do português para o inglês. Usei muito o dicionário para fazer meu texto, mas ainda senti dificuldade em saber colocar a palavra correta que pesquisei. Não consultei o livro. O assunto foi a realidade de muitas pessoas brasileiras em relação ao trabalho. Com certeza me ajudou a entender a colocação de algumas palavras dentro do texto.”*

(Diário reflexivo referente à 1ª atividade do LD – 1º módulo da sequência didática)

Apesar de descrever a sua falta de compreensão, o aprendiz admitiu que conseguiu assimilar a “colocação de algumas palavras” mostrando-se consciente e sentindo-se capaz de descrever o seu próprio conhecimento, adquirido a partir da atividade realizada, expressando o seu progresso e as suas dificuldades.

Ao ser capaz de fazer questionamentos sobre a sua compreensão, diante de suas inquietações, o sujeito não se deu conta de que estava também envolvido com o processo de desenvolvimento de sua autonomia discursiva.



Diante da reflexão do aluno, percebemos que parece ser contraditório o fato de querermos aprendizes que desenvolvam a sua capacidade de exercer a sua autonomia na aprendizagem de leitura e de escrita e, ao mesmo tempo, atribuímos a responsabilidade de produção de sentido do aluno principalmente e / ou apenas ao professor. E ao assumirmos essa postura, estamos ignorando as diferenças individuais e a capacidade cognitiva de cada aprendiz.

Em nossos estudos buscamos sujeitos que se responsabilizaram por sua aprendizagem e foram capazes de identificar e desenvolver as suas competências individuais. Para tanto, dentre as dez competências para ensinar, apresentadas por Perrenoud (2000 p. 14), nos baseamos em duas delas nas quais os alunos serão capazes de:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Envolver-se em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Na escolha dos critérios para o desenvolvimento de nossa pesquisa salientamos que diante do tratamento dicotômico que tem sido dado ao ensino e à aprendizagem da língua, ora como um código em uso, ora como práticas sociais de linguagem, procuraremos nos identificar com essa segunda abordagem já que *“consideramos que há mudanças no comportamento dos alunos, concernente à sua capacidade de administrar a sua própria formação contínua, através de seu engajamento na sua inovação individual ou coletiva”* (cf. Perrenoud, 2000, p. 179).

No depoimento seguinte, HTS referiu-se ao seu processo de crescimento contínuo como o responsável pelo seu avanço no aprendizado da língua, apontando para a formação contínua descrita por Perrenoud que a responsabiliza pelas mudanças no comportamento do aprendiz com relação à aprendizagem. No dizer do aluno, tivemos:

*(...)” também percebi que avancei bastante no aprendizado e neste processo contínuo de crescimento, tenho certeza que terei êxito no aprendizado da língua inglesa”*

(Diário reflexivo referente à atividade realizada pela professora pesquisadora – 3º módulo da sequência didática)

Da nossa preocupação em engajar o aluno no desenvolvimento de estratégias que o levem à produção de sentidos, através das atividades de leitura e de escrita, chamamos a atenção para as estratégias cognitivas e metacognitivas apresentadas por Kleiman (1993, p.

179). Segundo a autora, enquanto nas estratégias cognitivas as operações dos sujeitos são realizadas de forma inconsciente, pois o autor as utiliza sem consciência plena de seu uso; nas estratégias metacognitivas, o leitor tem um controle consciente sobre sua compreensão.

Em vista do exposto, percebemos a necessidade de levar o aluno a descobrir as competências necessárias para desenvolver as estratégias metacognitivas e as cognitivas bem como torná-lo capaz de produzir significado de forma eficaz. Esse leitor proficiente é o sujeito que desenvolve uma noção global de leitura de forma holística da qual vislumbra uma nova visão de mundo do ponto de vista social e cultural.

Dickinson (1993, cf. Pinto 1999 p.12) apresenta cinco habilidades que o sujeito deve ter para que sejam capazes de desenvolver uma aprendizagem autônoma, são elas:

1. Identificar o que está sendo ensinado;
2. Saber o que ocorre em sala de aula e estar consciente de objetivo do professor, formulando seus próprios objetivos;
  - 3. Selecionar e empregar as estratégias adequadas às tarefas;
  - 4. Monitorar o uso da tarefa;
  - 5. Identificar as tarefas que não funcionam, as que não são apropriadas a determinadas tarefas e utilizar outras.

Dessas características trazidas por Dickinson (1993), fica claro que não é possível atribuir a responsabilidade de produção de sentido pelo aluno apenas ao professor. É necessário que coexistam professores comprometidos afetiva e cognitivamente com os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, alunos que sejam capazes de construir, definir e controlar o seu próprio conhecimento ao receber instruções do professor.

Desta forma, o aluno será capaz de entender que assunto está sendo ensinado, o objetivo do professor, monitorará e adequará as tarefas às suas necessidades. Então, além dos elementos externos (o professor e a sala de aula), apontados por Ruddell e Unrau (1994), na produção de sentido não podemos deixar de enfatizar essas características do leitor que estão relacionadas às suas diferenças individuais.

Ao trazer argumentos em favor de uma aprendizagem autônoma na leitura e na escrita de uma língua estrangeira, Pinto (1999) apresenta duas perspectivas em favor de uma aprendizagem autônoma (adaptado de Harris, 1995): a perspectiva comportamental e a cognitiva. A perspectiva comportamental foi substituída pela cognitiva, pois esta apresenta uma aprendizagem ativada pelo aprendiz na qual a compreensão é eficaz porque relaciona a

aprendizagem ao conhecimento prévio e à experiência do aprendiz. Essa perspectiva traz uma compreensão “eficaz” que exige o automatismo das habilidades do aprendiz.

A perspectiva cognitiva trazida pela autora (*op.cit.*) é coerente com a noção de compreensão de Marcuschi (1989) pois ao questionar se os exercícios de compreensão propostos pelos manuais de ensino de línguas realmente levam o aluno a compreender ou a copiar estruturas pré-existentes, o autor (*op. cit.*) elenca algumas características de atividades que levam à compreensão. Nelas, *o leitor age sobre o texto, a atividade é dialógica* por proporcionar uma relação com o outro e ao agir e dialogar com o texto *a compreensão do leitor não entrará em contradição com a proposição do texto.*

Assim, chegamos à conclusão de que tanto na concepção de leitura de Goodman ao tentarmos juntar escritor, texto e leitor quanto na concepção de Ruddell e Unrau (1994) ao propor que haja um diálogo entre os elementos externos (o professor e o contexto de sala de aula) do texto e até mesmo numa relação entre o campo social, textual e cultural do leitor, percebe-se a existência de uma arena plurissignificativa na qual o leitor se identifica como sujeito autônomo ao ter consciência de que no texto não existe apenas o significado trazido pelo autor, mas os leitores também produzem significado(s) a partir do conhecimento prévio de cada aprendiz.

Um ponto comum entre esses modelos é a preocupação com a produção de significado, ora intermediada pela transação entre o texto e o leitor (cf. Goodman); ora valorizando o diálogo existente também entre o texto e o leitor ao ser intermediado pelos elementos externos (o contexto de sala de aula e o professor).

Portanto, faz-se necessário investigarmos o(s) caminho(s) que deve(m) ser trilhado(s) para a produção de sentidos na leitura e na escrita dos textos já que os sujeitos podem apresentar características favoráveis ou não à produção de sentidos e diferentes graus de dificuldades. E ao buscarmos protagonistas capazes de superá-las, através da exposição de diferentes contextos situacionais, corremos o risco de rotularmos um perfil padrão para esses sujeitos e estaremos ignorando a forma como cada aprendiz vai construindo o sentido de acordo com a sua realidade ou perfil individual.

### **1.3. Produção de sentidos na leitura e escrita do texto**

Ao citar a compreensão e a produção textual como duas habilidades comunicativas básicas estabelecidas pelos PCNs no ensino de língua estrangeira, Alonso (2003, p. 142) antecipa que o processo de compreensão só será possível se o aluno for capaz de construir

significados possíveis a partir do pré-conhecimento de mundo. O conhecimento de mundo tem um papel primordial pois o aluno ao ler cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento.

Ao apresentar a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura como possíveis etapas para a realização do trabalho com o texto, Alonso (2003) sugere que o professor interfira apenas na pré-leitura na qual ele exercerá influência na produção de significado, mas é na leitura e na pós-leitura que os alunos assumirão a construção do conhecimento e serão capazes de expressar suas idéias em relação ao texto.

Por outro lado, Rottava (1999, p. 145,146) sugere uma relação cíclica entre a construção do sentido no texto e o diálogo entre os interlocutores no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, pois esse diálogo só é possível através da construção de sentidos à medida que se processa a interação do leitor com o texto trazida de outros textos e / ou contextos.

Na visão de Ruddell e Unrau (1994, p. 998), ao demonstrar capacidade de construir, monitorar e representar o significado, o leitor é visto como aquele que usa e controla o conhecimento. E se for guiado pelo seu propósito, planejamento e pela captação do reservatório de crenças e conhecimento prévio, o sujeito prosseguirá com esse processo de construção do conhecimento.

Essa construção (*op.cit*) ocorrerá da seguinte forma: uma representação do texto será formada na mente do leitor refletindo na interpretação do significado fundamentado no texto que será influenciado por outros fatores tais como, discussão com os colegas e com o professor. Esta representação é supervisionada e monitorada pelo leitor. As crenças e o conhecimento prévio são usados para ajudar a confirmar, rejeitar ou interromper o julgamento de novas interpretações.

Holec (apud Pinto 1999 p. 141) lembra que o aprendiz só participará ativamente da construção do conhecimento na produção da leitura e da escrita através da *autoconscientização, da apreciação da tarefa e do conhecimento estratégico*. No entanto, para chegar a trilhar esse caminho, é necessário que ele seja capaz de:

1. Estabelecer seus objetivos de aprendizagem;
2. Definir o conteúdo e seu desenvolvimento;
3. Selecionar as técnicas e as metas a serem usadas;
3. Monitorar o método de aprendizagem;
5. Avaliar o que está sendo adquirido.

Ao questionar o que seria necessário para chegarmos à compreensão do texto como um todo coerente, Fávero (1997, p. 75) sugere que trabalhemos não só as relações coesivas do texto, mas, principalmente, a conexão conceitual cognitiva. É preciso que o leitor desenvolva habilidades que lhe permitam detectar as marcas que levarão às intenções do texto.

Através do relato seguinte, HTS expressa uma preocupação com “*o processo de coesão e coerência do texto*”, mostrando que tem consciência de que o texto deve ter as suas marcas que levarão às intenções do autor.

*“(....) tive avanços significativos em relação ao processo de coesão e coerência textual e tendo a plena certeza de que, mesmo com as minhas limitações, chegarei aonde quero.”*

Da afirmação acima, entendemos que o aprendiz considerou o seu texto escrito como “*um todo coerente*” (cf. Fávero, *op. cit.*) já que na maioria das produções realizadas nos módulos da nossa sequência didática, os textos foram organizados em uma sequência de frases cujo enredo linear era desprovido de elementos conectores.

A partir dessas observações, consideramos o sujeito o responsável pelo desenvolvimento de habilidades que o levam à identificação das marcas das intenções do texto (cf. Fávero, 1997), à produção de sentidos responsável pelo diálogo entre os interlocutores (cf. Rottava, 1999) formada na mente do leitor e influenciada pela discussão com os colegas e com o professor (cf. Ruddell e Unrau). Essas concepções se completam e remetem à concepção do ato de compreender como um processo (cf. Goodman) e da compreensão como um produto.

Ao sugerir que trabalhemos o processo de leitura e de escrita em língua estrangeira de maneira integrada, assegurando que os resultados serão bastante positivos, Rottava (p.147) faz referência aos estudos de Shanahan e Lomax, (1986) que propõem que se trabalhe com a leitura com pretexto à escrita ou com a escrita como pretexto à leitura. Ou seja, o conhecimento e as experiências em leitura determinam a produção escrita e a aquisição da língua.

Koch (2002 p.17) cita os cinco modelos de Dascal (1992) sobre a produção de sentido no texto que tentam responder aos questionamentos sobre como agimos ou deveríamos agir nesse contexto:

- 1. O sentido está no texto (modelo criptológico);
- 2. O sentido é criado pelo intérprete (modelo hermenêutico);
- 3. O sentido é produzido pela ação comunicativa (modelo pragmático);

- 4. O intérprete capta o sentido do falante (modelo superpragmático);
- 5. O sentido é como um jogo de forças (modelos de estruturas causais).

O processamento textual, Para Koch (2002 p.9), depende de uma interação entre produtor e o interpretador tendo o texto o seguinte arcabouço:

- 1. O produtor planejador (envolvido no projeto de dizer)
- 2. O texto (que é organizado de dada forma em decorrência das escolhas feitas pelo produtor)
- 3. O leitor / ouvinte (no qual se percebe a construção do sentido)

Pinto (1989 p.52) cita a concepção de leitura de Lapp e Flood (1984) que a definem como uma interação entre o leitor e o texto que se desenvolverá (ou não) em duas fases:

1. *Fase do aprendizado* – o leitor adquire e pratica estratégias necessárias à compreensão (formulação de hipóteses, dentre outras.);
2. *Fase do leitor eficiente* – aprimoramento das estratégias apreendidas no estágio anterior.

Então, dizemos que é na 1ª fase (*fase do aprendizado*) que as estratégias usadas pelo professor são de extrema importância, pois se os materiais didáticos disponíveis se concentrarem em atividades que levem o aluno a copiar e reproduzir a escrita solicitando-se a esses alunos que produzam textos com temas similares segundo a estrutura sugerida, conforme critica Carmagnani (1999: 159), fica subentendido que a preocupação com a produção de textos não consegue ultrapassar a concepção de que a *forma* é primordial. Como resultado, a *fase de leitor eficiente* não será alcançada.

Pinto (1989, p. 53) apresenta instruções, do ponto de vista psicolinguístico, que oferecem ao aluno a possibilidade de mergulhar no universo da leitura através da descoberta de um processo de associação global de leitura com habilidades conceituais que o tornará capaz de alcançar não só o sentido pretendido pelo autor, como também as estratégias para definir o significado (Como mergulhar no universo de leitura, segundo Pinto 1989 p. 53), através de um processo de associação global de leitura no qual o leitor será capaz de alcançar o sentido e as estratégias pretendidos pelo autor para definir o significado.

Portanto, essa capacidade de definir a leitura de forma global (o leitor alcança o sentido e as estratégias pretendidos pelo autor para definir o significado) proporciona ao aluno a capacidade de ampliar a sua autonomia discursiva e o seu domínio de conhecimentos visto por Paiva (2003 p.127) como uma forma de se apropriar de uma nova língua / linguagem e de

uma nova cultura, passando a ter uma visão de mundo social denominada de cidadania ampliada.

Para a autora (*op.cit.*), a cidadania ampliada, quando relacionada à apreensão da leitura e da escrita em uma língua estrangeira, deve ser entendida como processo de desconstrução e de reconstrução pelo próprio aluno. Nela, o objeto a ser apreendido é uma nova visão de mundo e não meramente um código linguístico formal para ser memorizado e distanciado da subjetividade do aluno.

Assim, em busca de um sujeito capaz de assumir sua autonomia nas habilidades de leitura e de escrita em língua estrangeira, percebemos que não podemos dissociar as estratégias cognitivas e psicolinguísticas a serem utilizadas pelo aprendiz da construção do significado e da compreensão textual.

No contexto de nossa pesquisa, na aprendizagem da escrita em língua inglesa, se o aluno consegue identificar e resumir as informações importantes do texto durante a atividade de leitura, ao ser exposto à atividade da escrita, ele não sentirá necessidade de usar nenhum texto como modelo para construir seu próprio texto.

Temos, por conseguinte, a necessidade da coexistência de protagonistas (professores e alunos) comprometidos com o aprimoramento dessas habilidades, através da automonitoração da compreensão, como uma maneira de o aluno apresentar um crescimento e atingir um nível avançado quanto ao significado do texto lido ou escrito.

Acreditamos que, ao ter consciência dos seus erros, o sujeito será capaz de fazer uma avaliação crítica sobre seu próprio conhecimento e acompanhará os avanços de seu aprendizado ao encontrar uma forma de crescimento individual.

No próximo capítulo, trataremos o gênero como uma ferramenta utilizada no avanço do ensino e da aprendizagem de línguas, sendo este usado como uma ferramenta favorável para que o sujeito construa e reconstrua suas idéias já que os gêneros textuais são considerados como um instrumento de interação entre o sujeito e o seu meio na medida em que possibilita o diálogo com o objeto que está sendo evidenciado.

## **2. GÊNERO TEXTUAL: UM INSTRUMENTO DE AÇÃO COMUNICATIVA PARA O APRENDIZ**

Neste capítulo, faremos um breve comentário sobre a contribuição do estudo dos gêneros no contexto escolar e, ao mesmo tempo, identificaremos teorias que nos direcionem para realizarmos um trabalho com sujeitos capazes de manter um diálogo com as atividades dos gêneros<sup>1</sup> propostos e de produzi-los de forma que construam e reconstruam as suas idéias, conscientes da ação comunicativa em que estão envolvidos. Para tanto, faremos breves comentários sobre os diários reflexivos realizados pelos sujeitos de nossa pesquisa embasando-nos teoricamente nas perspectivas de gênero de discurso de alguns teóricos, como Bazerman (2005), Swales (1990), Bronckart (1999), Miller (1984, cf. Marcuschi 2008; cf. Carvalho 2005)), Dolz & Schneuwly (2004)). Enfatizaremos as várias concepções de gênero que norteiam as teorias presentes no contexto escolar, além de analisarmos as observações e as reflexões dos aprendizes sobre sua aprendizagem durante a execução dos quatro módulos realizados através da sequência didática. Analisaremos também as formas como os gêneros favorecem o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de organizar os seus esquemas baseados em ações anteriores e interações com a atividade proposta de forma produtiva, acreditando que o gênero será usado como um instrumento que leve o sujeito a dialogar com o seu objeto, sua situação e sua percepção.

### **2.1. Um Breve Histórico do Uso do Gênero no Contexto Escolar**

Há uma grande necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais nas escolas pois através dessa prática de linguagem pode-se compreender como a sociedade funciona. Na concepção de gênero de Marcuschi (2008), encontramos o envolvimento da cultura, da ação e da organização social. E de acordo com Koch (2002, p. 54), os gêneros estão sujeitos a mudanças decorrentes das transformações sociais e de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

No dizer de Marcuschi (2008, p. 149), o gênero é:

- ✓ *Uma categoria cultural*
- ✓ *Um esquema cognitivo*

---

<sup>1</sup> Embora sejam coisas distintas falar de gêneros textuais e gêneros discursivos, para efeito dessa dissertação vamos trabalhar indistintamente, pois em alguns momentos falaremos de gêneros textuais e em outros de gêneros discursivos.



- ✓ *Uma forma de ação social*
- ✓ *Uma estrutura textual*
- ✓ *Uma forma de organização social*
- ✓ *Uma ação retórica*

E como toda comunicação verbal só é possível através de algum gênero, a noção de gênero textual centrou-se no trato sociointerativo da produção lingüística. (cf. Marcuschi 2008, p.154).

Marcuschi aponta quatro diferentes tendências de estudo no tratamento dos gêneros textuais, aqui no Brasil:

1) Os estudos bakhtinianos que têm uma perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista na Escola de Genebra representada por Schneuwly / Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart;

2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos dos gêneros de John Swales (1990), tal qual se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros pólos;

3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional – a Escola Australiana de Sidney – alimentada pela teoria sistêmica-funcionalista de Halliday com interesse na análise lingüística de gêneros e influente na UFSC;

4) E, finalmente, uma quarta perspectiva, menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também dos norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Gunther Kress e Norman Fairclough e que se vem desenvolvendo na UFPE e na UFPB.

Para Marcuschi (2002, p. 30), a noção de gênero hoje é usada na Etnografia, na Sociologia, na Antropologia, no Folclore, na Retórica e, evidentemente, na Linguística.

Em nosso estudo, consideraremos o tratamento de gênero trazido por Charles Bazerman, John M. Swales, Jean-Paul Bronckart, Carolyn Miller, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly que foram norteados pela teoria bakhtiniana do gênero (cf. Carvalho 2005 p.131).

Carvalho (2005, p. 130) descreve as duas teorias de gênero que nortearam os estudos no contexto geográfico norte-americano: a nova retórica e o pensamento de Mikhail Bakhtin e os pressupostos da teoria de gênero como ação social de Carolyn Miller.

Bazerman também trabalha na mesma perspectiva de gênero como ação social, observando as regularidades nas propriedades das situações recorrentes (dá atenção particular às intenções sociais nelas reconhecidas) que dão origem à forma e ao conteúdo do ato de comunicação. Portanto, em Bazerman (1994) são os usuários que determinam a existência de um gênero à medida que o reconhecem e o distinguem (cf. Carvalho, 2005).

E no dizer de Bazerman (cf. Carvalho 2005, p. 19):

- ✓ *Os conceitos de fatos sociais, atos de fala, gêneros e sistemas de atividades sugerem como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos. Quando os textos são produzidos diversos fatos sociais são produzidos. Esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos.*

Já na teoria de gênero textual de Swales (1990), inicialmente há uma abordagem de gênero a partir da comunidade discursiva que se refere a grupo de indivíduos portadores de hábitos comunicativos e conhecimentos linguísticos comuns e se comunicam utilizando os gêneros que são convencionais. Assim, Swales considerava o propósito comunicativo como essencial para determinar um gênero. No entanto, no artigo de Hermais e Biasi-Rodrigues (2005, p.118) há um trecho que indica a modificação de seu modelo.

Segundo Hermais & Biasi-Rodrigues (2005), inspirados na retórica, na linguística sistêmico-funcional de Hallyday, na antropologia e na etnografia, no início Swales definiu o gênero como uma classe de eventos comunicativos realizado por comunidades discursivas que reconhecem a lógica subjacente ao gênero, possuem um repertório de gêneros, desenvolvem um léxico próprio e atribuem o gênero às convenções discursivas e aos valores adequados.

Após os conceitos “*comunidade*” e “*propósito*” sofrerem críticas, Swales fez uma reelaboração conceitual posterior e modificou o seu modelo. “*A comunidade discursiva passou a ser caracterizada como um grupo que trabalha junto e mantém seu repertório de gênero ao longo da existência e tem consciência de que as funções assumidas pelo grupo podem evoluir*” (cf. Hermais & Biasi-Rodrigues, 2005, p.127).

Nos estudos de Schneuwly, encontramos uma concepção de gênero voltada mais especificadamente para a análise das ações do professor em sala de aula. Por seu turno, a

liderança de Bronckart (1999, cf. Machado 2005, p. 237) está voltada para a morfogênese das ações humanas. E não há um conceito de gênero que possamos atribuir de forma isolada a Bronckart.

Segundo Carvalho (2005, p. 133), se o gênero é entendido como ação social, temos uma definição que aponta para critérios pragmáticos como características demarcadoras dos gêneros. E é Miller (1984) quem reitera que “*compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a, e criamos certos textos*”. O gênero espelha a experiência de seus usuários e um texto é materializado a partir desta experiência por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e de sua substância.

Ou seja, em Miller (1984) gênero é ação social, pois a ação ocupa papel de destaque já que é por meio dela que criamos o conhecimento e a capacidade necessários à reprodução da estrutura.

No depoimento de L.M.S., abaixo transcrito, vislumbramos uma certa flexibilidade ao dar uma resposta à situação a qual se expôs: ao expressar as suas dificuldades de forma consciente, descreveu as ações que executou e a ação do outro, criando o conhecimento que julgou necessário para realizar a ação da atividade proposta.

*“Nesta Carta pude sentir que o meu vocabulário melhorou, pois consegui elaborá-la sem dificuldades e utilizei um único recurso: o dicionário. Para interpretar a carta do meu amigo S.R.L., tive um pouco de dificuldade porque ele escreveu uma coisa e reescreveu em português outra. Ele utilizou palavras desconhecidas para mim. Foi bom, pois conheci novas palavras. Gosto muito dessa didática, aprendi muito, pois tive que pesquisar.”*

(Diário reflexivo referente à escrita da carta de opinião como atividade do 3º módulo da seqüência didática)

O aprendiz trouxe à luz da razão a ação equivocada do seu par dialogal (“*escreveu uma coisa – em inglês – e reescreveu outra diferente em português*”). E simultaneamente destacou a sua ação de analisar a carta do colega como uma atividade que contribuiu para a construção do conhecimento, ao conseguir interpretar que o colega produziu o gênero carta pessoal na língua-alvo com idéias totalmente diferentes daquelas que foram produzidas na língua portuguesa.

Diante de sua dificuldade e da dificuldade do colega em traduzir suas idéias para a língua-alvo, o aprendiz mostrou-se consciente da ação que foi desenvolvida de modo que

expressou suas idéias de forma significativa produzindo uma “*resposta retórica*” (conforme Miller 1984, cf. Carvalho 2005) à situação a qual foi exposto. Ao mesmo tempo, o gênero está sendo compreendido socialmente pelo aprendiz ao ser capaz de interpretar e reagir aos estímulos produzidos pela ação de dialogar reflexivamente com o texto produzido pelo colega.

Essa reflexão trazida pelo aprendiz coloca em evidência a impossibilidade de dissociarmos o estudo dos gêneros das práticas sociais nas quais o aprendiz está envolvido, idéia defendida por Miller (cf. Carvalho 2005) de forma veemente.

A partir do depoimento acima, de SRL, percebemos o uso do gênero como ação social; portanto, podemos considerá-lo com uma ferramenta ou objeto de ensino que desempenha um papel de fundamental importância para a aprendizagem de línguas.

## **2.2. O Gênero como ferramenta para o ensino de línguas**

O uso dos gêneros como ferramenta para o ensino se firmou na década de 90 (cf. Rojo, 2005, p.184), especialmente no campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (estrangeiras / materna). Tem-se dado grande atenção às teorias de gênero (de textos / do discurso). Isso se deve, em parte, aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino e destacam a importância de se considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção de textos.

O gênero passa a ser usado como objeto de ensino pelo fato de se considerar que “*um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante para a produção e compreensão textual*” (cf. Marcuschi, 2002: 32).

No entanto, as orientações e referenciais que circularam nos PCNs trouxeram dúvidas quanto à aplicabilidade das propostas. E dentre os trabalhos que foram publicados e circularam nos meios acadêmicos – as coletâneas organizadas por Dionísio, Machado e Bezerra (2002) e por Meurer, Bonini e Motta Roth (2005) – destacamos o livro “*Gêneros Orais e Escritos na Escola*” de Dolz & Schneuwly (2004), organizado por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Trabalho que muito contribuiu para que as propostas trazidas pelos PCNs sobrevivessem às inquietações de professores e pesquisadores.

De acordo com Rosa e Nascimento (2005), os modelos de gênero de Dolz & Schneuwly (2004) se inspiram em dois eixos: o do uso da linguagem e o da reflexão,

auxiliando os professores a avaliar, escolher e adaptar livros didáticos e outros tipos de material em sua intervenção pedagógica.

No capítulo 3, que tem como tema “*Os gêneros Escolares – das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*”, Dolz & Schneuwly (2004) propõem a discussão da idéia do gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, dividindo o trabalho em três etapas:

1. A noção do gênero em relação à prática de linguagem;
2. O exame do gênero no quadro escolar;
3. Um caminho para melhor conhecer e precisar esse funcionamento.

Ao fundamentar que o desenvolvimento dos gêneros está relacionado com as experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, Dolz & Schneuwly (2004 p.72) trazem duas noções de práticas e de atividades de linguagem fundamentais. A primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e de funcionamento da linguagem); por outro lado, a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (capacidades para produzir e compreender a linguagem). A linguagem é vista, então, como mediadora das práticas sociais em geral.

Portanto, já que o gênero tornou-se um suporte de referência para a aprendizagem, sentiu-se uma grande necessidade de se refletir sobre a forma como são abordados nas escolas e de questionarmos que resultados têm sido alcançados com o estudo dos gêneros como prática e atividade de linguagem.

Dolz & Schneuwly (2004) fazem alguns questionamentos sobre três tendências ou formas predominantes do uso dos gêneros no ensino da fala e da escrita que se apresentam de forma mista: a primeira seria o uso do gênero em atividades cujas características favorecem “*o desaparecimento da comunicação*”; a segunda seria a falsa idéia de que os gêneros estariam sendo usados como uma forma de naturalização da prática de linguagem na qual “*a escola é tomada como lugar de comunicação*” e a terceira seria a “*negação da escola como lugar específico de comunicação*”. Nessa última tendência coexistem os gêneros externos e internos nas atividades de prática escolar, deixando de ser uma forma particular de prática da linguagem e passando a ser uma extensão da vida cotidiana do aluno.

No tocante ao uso do gênero como uma forma de “*desaparecimento da comunicação*”, isso só poderá ocorrer se o estudo do gênero for tomado como “*uma situação de comunicação*”

*autêntica*” (em oposição a uma situação natural) e *tornar-se “uma pura forma linguística cujo domínio é o objetivo”*. Nesse tipo de abordagem aparece a redação/composição usadas como sequências estereotipadas que variam entre descrição – narração – dissertação.

Nesta última, a situação de comunicação perde sua naturalidade e se concentra apenas em atingir os objetivos idealizados na proposta de escrita.

Na forma predominante de escola como *“um lugar de comunicação”*, o ensino-aprendizagem do gênero é visto como uma prática de linguagem na qual *“a situação de comunicação passa a ser geradora quase automática do gênero”*. A aprendizagem da escrita nessa situação vai depender *“do processo interno de desenvolvimento”* que faz uma separação entre a realidade e os gêneros que o aprendiz traz para a escola. Essas atividades se transformam em uma prática de linguagem oral e escrita desprovida de naturalidade por serem desvinculadas de uma situação autêntica de comunicação.

Portanto, é na *“negação da escola como lugar específico de comunicação”* que encontramos os gêneros escolares como continuidade dos gêneros presentes na realidade cotidiana do aluno. O aluno teria, portanto, *“boas razões para escrever”* já que estaria envolvido em práticas de linguagem de referência inseridas no seu conhecimento prévio.

E ao conceber o gênero como um instrumento, concepção ancorada na perspectiva sociointeracionista, Schneuwly (1994, p. 23-24) questiona como um instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais. Para o autor, essa tese só pode ser explicada à luz de duas considerações psicológicas:

- ✓ *Na 1ª consideração, os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. Ou seja, o objeto e a situação determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir;*
- ✓ *Na 2ª consideração, para que o instrumento se torne mediador ou transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito. Ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais e o instrumento, através deles, faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo.*

Após criticar a forma *“fictícia”* de se trabalhar o ensino e a aprendizagem dos gêneros orais e escritos, Dolz & Schneuwly (2004) apresentam novas questões no tocante à possibilidade de desenvolver as capacidades de linguagem que estão associadas às atividades

que se propõem a trabalhar com os gêneros e levantam alguns questionamentos que estão ligados às três tendências ou formas já citadas predominantes do uso dos gêneros no ensino da fala e da escrita:

- ✓ 1. *Como é que os gêneros, que são instrumentos de outras práticas de linguagem, podem funcionar na aprendizagem se as práticas são apenas simuladas na sala de aula?*
- ✓ 1. *Que interpretações os alunos podem fazer desses gêneros que têm uma trajetória de simulação?*
- ✓ 3. *Será que os alunos podem simultaneamente alcançar os dois níveis: a prática de linguagem de aprendizagem e a prática de linguagem do gênero proposto?*
- ✓ 4. *Quais são as interações entre a prática de linguagem de aprendizagem e a prática de linguagem do gênero proposto em função da aprendizagem do aluno?*
- ✓ 5. *O que eles aprendem nessas situações?*
- ✓ 6. *As capacidades de linguagem podem ser construídas desta forma?*
- ✓ 7. *Será que transformamos a relação dos alunos com a linguagem?*
- ✓ 8. *Essa situação de ruptura com o cotidiano e com as práticas de linguagem de referência (apresentadas pela escola) constitui uma condição de aprendizagem para todos? Como assumimos? (cf. Dolz & Schneuwly 2004, p. 90 – 91).*

Esses autores (*op. cit.*) chegam à seguinte conclusão.

- ✓ *Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. Se o objeto de trabalho for, pelo menos em parte, descrito e explicitado torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem.*

Coerente a essas perspectivas do ensino do gênero como exercício de desenvolvimento da capacidade de manifestação de linguagem nas atividades voltadas para a fala e a escrita, Pinto (2002: 47) afirma que a linguagem só se desenvolve nas próprias realizações e no uso contínuo do aprendiz em situações comunicativas.

No depoimento de S.R.L, fica clara sua dificuldade de se apropriar da atividade do gênero como objeto proposto por não haver uma identificação deste objeto com as práticas de linguagem com as quais ele está familiarizado.

No diálogo reflexivo de S.R.L, tivemos:

- ✓ *As dificuldades que tive no texto da Revista Veja foram muitas. Primeiro, como trabalhar um tema específico que não era comum trabalhar na sala de aula, na turma de inglês? Precisei utilizar bastante o dicionário para produzir o texto. Procurei produzir um texto simples. Outra dificuldade que ainda tenho é colocar minhas idéias no papel, em inglês. A escrita em inglês requer atenção para as regras gramaticais da língua alvo.*

(Diário reflexivo referente à Carta de Opinião 3º módulo da seqüência didática)

O aprendiz parece não se sentir apto a desenvolver uma atividade na qual expresse a sua opinião (característica própria do gênero), referente a um artigo da “Revista Veja”, cujo tema (“As Mudanças na Escrita Brasileira”) foi chamado por ele de “específico” (dá idéia de ser “difícil de ser tratado”), talvez por não ter segurança de abordar um assunto específico de sua própria área de atuação (como professor de Língua Portuguesa). Ou seja, falta de conhecimento prévio sobre o assunto. Ficou evidente que lhe faltava conhecimento de um vocabulário mais rebuscado na língua-alvo ao afirmar que procurou produzir um “texto simples” e ter utilizado “bastante o dicionário”.

Ao precisar três dificuldades encontradas na realização da atividade proposta, tais como: a identificação com o tema abordado, o conhecimento do vocabulário na língua estrangeira e as dificuldades com as regras gramaticais. S.R.L. mostrou que estava consciente dos procedimentos estratégicos que devem ser usados na produção de um texto e, ao mesmo tempo, revelou maturidade com as duas dificuldades.

Conclui-se, então, que o objeto de trabalho foi reconhecido, mas o aprendiz não encontrou resposta em sua própria capacidade de manifestação da linguagem. O esquema do gênero estava presente em sua memória, no entanto, tornou-se inacessível como prática de linguagem no processo de aprendizagem.

Ao nos referirmos à capacidade de manifestação de linguagem do aprendiz não podemos deixar de fazer alusão ao projeto sociointeracionista descrito por Bronckart que identifica o processo de aprendizagem da escrita como uma prática de linguagem usada como



um instrumento que organiza os processos psicológicos do autor do texto. Para produzir um texto, de acordo com Bronckart (1999, p.92), o autor mobiliza algumas de suas representações sobre o mundo, efetuando-se em duas direções diferentes. De um lado, as representações são requeridas como contexto de produção textual (a situação de interação na qual o agente produtor se encontra) exercendo controle pragmático na organização do texto. De outro lado, as representações sobre o mundo são requeridas como conteúdo temático ou referente (temas tratados no texto) influenciando os aspectos locucionais da organização do texto.

Portanto, Bronckart deixa claro que o contexto da produção textual está relacionado tanto à situação na qual o agente produtor do texto se encontra envolvido quanto ao tema proposto na atividade que está sendo realizada. Por esse prisma, entende-se que o trabalho com o gênero não pode ser dissociado das diversas situações sociais em que o indivíduo atua.

Ao se propor a analisar “*a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*”, no artigo “*O gênero como ferramenta da ação de linguagem e a ação de linguagem como reformuladora do gênero*”, Machado (2005) faz alusão à correlação entre a construção do gênero e as representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. Bronckart afirma nunca ser possível a reprodução exata de um modelo de gênero. Portanto, as ações de linguagem são sempre diferentes, pois o produtor vai adaptar os gêneros aos valores particulares da situação em que se encontra. Esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os diferentes níveis do texto: na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos e nos mecanismos de textualização.

Já que os gêneros estão relacionados aos nossos valores sociais e às mais diversas situações nas quais estamos envolvidos em nosso dia-a-dia, o trabalho com os gêneros tem contribuído para que o aluno possa fazer previsões nas atividades de leitura e de produção textual e na organização dos esquemas trazidos por ele para adaptar-se às mais diversas situações de comunicação. Espera-se que a familiaridade com o gênero e o trabalho sistemático dos quatro módulos, desenvolvidos a partir de uma seqüência didática, sejam ferramentas que favoreçam o diálogo do sujeito com o seu meio.

### **2.3.Gêneros textuais: instrumento de interação entre o sujeito e o seu meio**

Podemos afirmar que o gênero é uma atividade de linguagem que permite a comunicação entre o sujeito e o seu meio já que de acordo com Marcuschi (2008, p. 154) toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Portanto, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. E dentre as diferentes atividades

humanas, para Dolz e Schneuwly (2004, p.72), a atividade de linguagem funciona como uma interação entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação de comunicação.

Ao usarmos o gênero como recurso didático para a nossa pesquisa, buscamos encontrar um instrumento de trabalho que pudesse favorecer o aprendizado do aluno nas atividades de prática da escrita da língua inglesa no intuito de ativar o conhecimento prévio do aprendiz a respeito da previsão que ele pode fazer tanto em relação à forma do texto (relacionada ao gênero) quanto em relação ao conteúdo.

Ao mesmo tempo, trouxemos para a nossa pesquisa atividades que possibilitassem aos aprendizes interagir socialmente com os colegas do grupo (cf Dolz e Schneuwly 2004, p. 46), pois a consciência de si e a construção das funções superiores são dependentes da história das relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. E o fato de pertencer a uma comunidade de interpretação permite a modificação do seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro.

Essa consciência de si, em nossa pesquisa, vem junto à interação do aprendiz tanto através do diário reflexivo, realizado após cada módulo da seqüência didática, a partir de sua introspecção, quanto nas reflexões feitas pelos pares dialogais na qual a interação feita face a face favorece a consciência de quem está escrevendo o gênero e de quem está analisando. Isso porque os sujeitos, ao “constatarem” as dificuldades do outro acabam tendo consciência das suas próprias dificuldades.

Em se tratando de alunos de instituições de ensino superior, percebe-se que eles ingressam na universidade com um escasso conhecimento prévio de sua área de estudo e, conforme Pinto (2002, p.47), isso se deve ao fato de que alguns cursos de ensino fundamental e médio não observam os benefícios provenientes da conexão existente entre o relacionamento leitura-escrita. E ao chegarem à academia, os aprendizes não são capazes de reconhecer os aspectos pertinentes à sintaxe e ao léxico tanto da língua materna como da língua estrangeira.

Além disso, esses alunos apresentam sérios problemas de compreensão e não conseguem distinguir os vários gêneros textuais e seus princípios organizacionais, nem o vocabulário de sua área de estudo. Assim, na maioria das vezes, quando o sujeito está exposto às atividades de escrita, a preocupação com o léxico supera a necessidade de se considerar a estrutura do gênero estudado.

Para Liberato e Fulgêncio (2007 p.18) “*o leitor faz previsões diferentes quanto à forma de cada texto e quanto ao estilo de cada um com base no que ele sabe a respeito da*

*organização de cada gênero discursivo*” (cf. Liberato & Fulgêncio, 2007, p. 18). Essa previsão ocorrerá principalmente quando se tratar de alguns gêneros que circulam com mais frequência na sociedade. Como exemplo, tivemos uma entrevista informal dirigida a um colega de classe cujas perguntas já estavam prontas no livro didático. No entanto, o próprio aluno acabou se dando conta de que não tinha conhecimento linguístico para escrever em inglês todas as respostas que foram dadas pelo colega na entrevista (já que as perguntas foram respondidas em português) por não ter da língua-alvo o mesmo domínio que tem da língua nativa.

O não conhecimento do universo semântico da língua estrangeira dificulta a compreensão repercutindo na falta de coesão e de coerência de idéias no texto escrito, pois normalmente os textos são elaborados com frases soltas pela falta de conectivos para ligá-las.

O texto produzido por M.P.S., uma carta pessoal, apresenta essas mesmas características: utilização de frases justapostas nas quais se percebe a ausência de conectivos. E mesmo que haja uma tentativa de dar continuidade à idéia anterior, as frases ficaram soltas:

✓ (...) *I am in Olinda. Olinda is a beautiful city. There are beautiful churches and museums.*

(Gênero carta pessoal – referente ao 2º módulo da sequência didática)

Além da ausência de conectivos, ocorreu a repetição do substantivo “Olinda” que poderia ter sido evitado na 2ª frase se o aprendiz o tivesse substituído pelo pronome pessoal “It” como sujeito da oração. Também ocorreu a repetição do adjetivo “*beautiful*”, provavelmente por falta de conhecimento de outras palavras da mesma classe gramatical.

É importante ressaltarmos que, dentre os quatro módulos realizados na sequência didática, esse foi o único em que o aprendiz não cometeu nenhum erro na escrita das palavras. O que foi justificado no seu diálogo reflexivo, ao afirmar:

✓ *Procurei escrever uma carta simples e pequena, com um vocabulário familiar de meu conhecimento, para que não contivesse tantos erros na produção dela.*

(Diário reflexivo referente ao 2º módulo da sequência didática)

Ou seja, o aprendiz estava mais preocupado em não querer expor os seus erros por acreditar que o seu sucesso comunicativo na atividade proposta dependia da ausência de erros.

Por outro lado, através do depoimento de L.M.B., pudemos comprovar que o uso do dicionário como apoio didático e o conhecimento prévio do gênero (a biografia do colega) não foram suficientes para que o aluno realizasse a atividade com êxito. E de acordo com Marcuschi (2008, p. 154), isso ocorre porque quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Assim, no depoimento de L.M.B:

- ✓ *Eu tentei... imaginei que estivesse usando palavras corretas (tiradas do dicionário como sempre faço no português), mas descobri que o inglês é muito dinâmico, existem várias formas para escrever uma frase e que as palavras dependem do contexto. Contudo, foi uma experiência proveitosa, esta dinâmica de produzir textos em formas de diálogo é muito legal, pois temos a oportunidade de trocar idéias com os colegas.*

(Diário reflexivo referente à 1ª atividade proposta pelo livro didático – 1º módulo da seqüência didática)

O aprendiz encontrou na frase “*o inglês é muito dinâmico*” uma forma de justificar por que tem dificuldades com a escrita na língua-alvo. Ao mesmo tempo, expressou uma certa frustração ao afirmar “*eu tentei*”. Fica implícita a expressão “*mas eu já sabia que não ia conseguir*”, pois ao usar a única ferramenta que acreditava auxiliá-lo não obteve êxito.

A partir desse depoimento, percebe-se que a atividade de escrita não pode ser resumida em exercícios mecânicos, de retirar palavras do dicionário e escrever de forma aleatória. Esse tipo de prática de linguagem jamais poderá ocorrer porque “*as expressões linguísticas podem ter forças ilocucionais que não correspondem ao sentido dicionarizado*” (Marcuschi, 1999, 99). A expressão “forças ilocucionais” significa dizer que o texto deve ser desenvolvido de forma que permita ao leitor alcançar a sua forma implícita e as intenções subjacentes do autor. Ou seja, o trabalho de quem escreve e de quem lê deve ser feito com a possibilidade de se fazer inferências.

No depoimento do aluno-autor L.M.B, percebe-se que ele traz para a escrita em uma língua estrangeira a idéia de que o dicionário seria a única ferramenta usada para tornar o

texto uma unidade linguístico-comunicativa e, ao mesmo tempo, levá-lo a superar as suas dificuldades na língua em estudo já que adota a mesma estratégia na língua materna.

Por outro lado, deve-se levar em consideração o fato de que a realização dos objetivos linguísticos específicos nessas situações sociais de gêneros é bastante individualizada, no sentido de haver ou não uma identificação do aprendiz com a atividade proposta e a produção de significado.

Essa necessidade presente em cada aprendiz levou-nos a solicitar que o aluno, após cada atividade, dialogasse com a sua interlíngua e refletisse sobre suas dificuldades. Isso foi solicitado com o intuito de fazer com que ele tivesse consciência do processo de construção de conhecimento na aprendizagem da língua estrangeira.

Nesse diálogo e introspecção, o aprendiz L.A.S. mostrou ter consciência de suas dificuldades (conhecimento linguístico para elaborar frases). Essa conscientização ocorreu já no último módulo da sequência didática, sendo, portanto, a segunda atividade sugerida pelo livro didático.

- ✓ *Como sempre senti dificuldades, pois existem algumas frases que gostaria de colocar no texto, mas como sempre fico com muitas dúvidas de como usar essas palavras no texto. Preciso melhorar muito em meus textos. Às vezes acho que faço frases soltas e tento formar um texto.*

(Diário reflexivo referente à 2ª atividade proposta pelo livro didático – 4º módulo da sequência didática)

A impressão que se tem é que, ao escrever um texto, o aluno vai buscar no seu livro didático as frases soltas trazidas pelos exercícios de gramática desprovidas de conexão entre elas, pois ao manusear o seu livro, a maioria dos aprendizes demonstra ter uma apreciação maior pelos exercícios da gramática (Grammar focus) por acreditarem que só terão um domínio da língua escrita e falada quando tiverem igualmente o domínio da forma gramatical.

No depoimento de J.J.S. tivemos:

- ✓ *Não consigo escrever corretamente as palavras sem consultar o dicionário e como não conheço muito a gramática, acabo por misturar coloquial com o popular.*

(Diário reflexivo referente à carta pessoal – 2ª módulo da sequência didática)

No relato acima, JJS confundiu a palavra coloquial com formal, não percebendo que as palavras *coloquial* e *popular* são sinônimas; no entanto, considerando a sua intenção inicial em evidenciar a linguagem *coloquial* e *formal*, percebemos que houve uma contradição entre o objetivo que o aprendiz diz querer alcançar e o conhecimento linguístico que tem da língua-alvo, pois mesmo sem conhecer a gramática da língua (como afirma), o aprendiz está preocupado com a confusão que faz entre as duas linguagens, não sendo uma atitude tão comum para alguém que não tem os domínios lexical e gramatical da língua em estudo.

Essa atitude evidencia que há uma transferência dos esquemas e estratégias que o aprendiz usa nas atividades realizadas da língua materna para a língua estrangeira. E isso acontece, mesmo não tendo a mesma fluência nessa língua em estudo, consciente de que só realizará a atividade proposta com o uso do dicionário.

Na reflexão abaixo, realizada por L.A.S., há uma descrição objetiva de suas dificuldades e um verdadeiro diálogo reflexivo com a interlíngua na habilidade escrita:

- ✓ *Senti dificuldades de usar alguns conectivos, verbos no passado e no futuro, para dar mais coesão e coerência ao texto.*

(Diário reflexivo do 2º período referente à carta de opinião – 3ª módulo da sequência didática)

Dessas dificuldades encontradas e descritas pelos sujeitos, somadas à crença de que o dicionário irá ajudá-los a superar todos os problemas com a atividade da escrita, alguns alunos acabam produzindo textos desprovidos de elementos significativos já que são de difícil compreensão para o leitor-ouvinte. E quando revisado pelo aluno-autor, ele próprio não consegue alcançar o que gostaria de dizer no seu texto.

O aluno não se deu conta de que existe “(...) *uma espécie de estímulo intermediário entre o autor e o leitor, ambos com conhecimentos de mundo e sistemas de referência próprios, sendo este o resultado de estratégias e de operações que controlam e regulam unidades morfológicas, lexicais, sintáticas e sentidos, numa ocorrência comunicativa. O texto submete-se a estabilizadores internos e externos para formar uma unidade de sentido*” (cf. Marcuschi, 1999, p. 99).

Da afirmação de Marcuschi, conclui-se que, ao utilizar o dicionário como único instrumento estratégico para a produção textual, os aprendizes estão participando de

atividades da escrita desprovidas de uma cooperação entre o funcionamento da linguagem presente nos seus esquemas do universo cognitivo e processo inferencial. A atividade de produção textual deixa de ser um estímulo intermediário, que fará com que o aprendiz produza unidade de sentido, e acaba se transformando em um exercício automático sem que haja uma comunicação ou interação entre o aluno-autor e o seu meio ou entre os “*estabilizadores internos e externos*”.

Se na atividade de produção textual houver cooperação entre o universo cognitivo do aprendiz e o processo inferencial, estaremos diante de uma forma adequada de usar o gênero como uma atividade originada em situação de comunicação, conforme sugere Schneuwly para que “*o gênero seja visto como uma atividade que tem suas origens na situação de comunicação, desenvolvendo-se em zona de cooperação determinada, as práticas sociais têm um papel importante na explicação de seu funcionamento*”. (cf. Schneuwly & Dolz, 2004: 72).

Assim, ao tratarmos o gênero textual como um instrumento de ação comunicativa para o aprendiz e nos propormos a analisar as suas contribuições no contexto escolar, passamos a considerá-lo como uma ferramenta para o ensino de línguas e ao mesmo tempo como um instrumento de interação entre o sujeito e o seu meio. A escola se propõe a ensinar o aluno a escrever bem, no entanto leva os alunos, na maioria das vezes, a produzirem textos que favorecem *o desaparecimento da comunicação* e transformam o ambiente escolar no *único lugar de comunicação* (cf. Dolz & Schneuwly), deixando de contribuir com atividades que possam proporcionar a coexistência entre a vida escolar e o cotidiano do aprendiz.

O ensino do gênero como uma ferramenta de ensino-aprendizagem é tomado como uma forma de proporcionar a troca entre o sujeito e seu meio já que o indivíduo está sempre em contato com os diversos gêneros que circulam em seu dia-a-dia e coexistem categorias *cultural, cognitiva, de ação social, ação retórica, de estrutura textual e de organização social* presentes nos gêneros (cf. Marcuschi, 2007). Razão pela qual o esquema do gênero está sempre presente na memória do aprendiz. A escola deve adotar práticas de linguagem que possam favorecer o uso do gênero em situações que tornem os contextos de uso naturais e acessíveis para que o aluno possa transformar em seus os propósitos das atividades levadas para a sala de aula para que sejam de fácil identificação pessoal.

Entretanto, os estudos e questionamentos apresentados pelos pesquisadores mencionados em nossa pesquisa não são suficientes para que haja mudanças, principalmente aquelas que favoreçam respostas para as oito questões apresentadas por Dolz & Schneuwly, citadas neste capítulo, no tocante à busca de associação das atividades de gênero à

possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz. É preciso que haja uma mudança também nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, em especial nos livros didáticos.

No próximo capítulo nos ocuparemos da análise de práticas de linguagem que são adotadas em sala de aula no triângulo professor, aluno e livro didático; como também a forma de abordagem das atividades com fins de aquisição de linguagem. Isso será feito com o intuito de observarmos se os exercícios têm possibilitado o ensino-aprendizagem da escrita, enquanto produção de sentido, tendo como foco a reflexão crítica do aluno, bem como o nível dos textos e temas propostos (se transversais ou não) conforme exigências dos PCNs.



### **3. O PROFESSOR, O ALUNO E O LIVRO DIDÁTICO**

Neste capítulo apreciaremos as atividades de escrita presentes nos livros didáticos *Interchange Third Edition* (Intro e volume I), usados no primeiro e no quarto módulos da sequência didática do nosso trabalho de pesquisa, por fazerem parte do material didático do 2º e 3º períodos das turmas de Letras em uma faculdade privada. Investigaremos o livro didático e o lugar do aluno no ensino-aprendizagem de língua estrangeira como também questionaremos se as atividades inserem o aluno no evento comunicativo de produção escrita ou o leva a reproduzir estruturas linguísticas desprovidas de significado. Ao mesmo tempo, também investigaremos quais são as concepções de língua / linguagem que permeiam a relação entre o livro didático e o ambiente escolar averiguando se a língua é tratada como um código e as atividades se limitam a levar os alunos a repetirem estruturas para exercitar a gramática e expandir a estrutura lexical. Também observaremos o tratamento dado pelo livro didático à triangulação professor X aluno X sala de aula no intuito de averiguarmos de que forma se estabelecem os processos para a construção do conhecimento na interação dessa tríade. Finalmente defenderemos a idéia de que é na aula sociointeracionista que encontramos a possibilidade de romper com as formas de silenciamento e dar possibilidade ao surgimento das várias vozes sociais coexistentes na interação entre professor e alunos. A sala de aula passa a ser um ambiente de negociação de conhecimentos.

#### **3.1.O Livro Didático e o lugar do aluno no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira**

A pseudopreocupação de formar “seres pensantes” existe nos pressupostos ideológicos apresentados pela escola e pelo livro didático, mas na realidade o pensamento formulado pelo aluno deve corresponder ao discurso que a instituição escolar espera ouvir. Ou seja, o aluno deve reproduzir o discurso da escola e, conseqüentemente, do livro didático.

Souza (1999, p.102) propõe que levemos o aluno a questionar o lugar que lhe é atribuído tendo em vista a convivência quase que inevitável com o livro didático. No entanto, o grande problema é que na maioria das vezes o livro é o único material didático que circula em sala de aula. E para autores como Almeida Filho (2002), Pereira (2002), Coracini (1999), Souza (1995) e Bohn (1988) o livro didático ocupa papel quase "institucionalizado no contexto escolar brasileiro “(cf. Ticks 2005: p.16).

Na realidade, o grande problema ao adotar um livro didático de língua estrangeira está na carga horária oferecida ao professor de no máximo duas horas semanais. A instituição de ensino, por sua vez, respalda o senso comum de pais de alunos de que o resultado do trabalho do professor está e pode ser avaliado na utilização de todo o livro didático durante o ano letivo. Desta forma, exigem que todas as lições sejam trabalhadas e de igual modo os exercícios. Parece haver um comum acordo com os autores dos livros, pois os exercícios são divididos de uma forma que não sobra muito tempo para as atividades elaboradas pelo professor.

Percebe-se que o LD acaba sendo tomado como uma “bíblia” pelo professor mediador e segundo Pinto *et al* (2003 p.156), por mais completo que pareça ser o LD sua eficácia deve sempre coexistir com a prática do professor em sala de aula.

Para questionarmos qual é o lugar do aluno atribuído pelo LD, é importante trazermos o postulado que segundo Coracini (1999 p. 24) os professores de língua estrangeira têm de que “*o livro didático deve ser dispensado*”. No entanto, duas são as maneiras de colocar em prática esse postulado:

1. *Servir-se de vários livros procurando neles o que parece mais motivador;*
2. *“Construir” seu próprio material pedagógico.*

No primeiro postulado, o resultado seria um mosaico (uma colcha de retalhos) de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro. E, no final, o professor tem a sensação ilusória de que é autor do material.

No segundo, os professores, após terem passado por diversos cursos de atualização, se vêem incentivados a usarem diversos textos extraídos de revistas e jornais e a “criarem” as perguntas de compreensão ou os exercícios acreditando que estão inovando. Mas o que constatamos é a repetição da mesma maneira de proceder do livro didático.

Assim, os princípios que norteiam as práticas e materiais usados em sala de aula, provindos ou não de um livro didático adotado pela instituição de ensino, já estão incorporados ao fazer do professor e até do próprio aluno ao estarem conscientes do papel que irão desempenhar e da postura que deverão assumir como receptores de conhecimentos inquestionáveis em sala de aula. O próprio aparelho ideológico do estado (AIE), representado pelo sistema educacional, irá cobrar os assuntos considerados relevantes para aquele nível, pois o aluno, através do processo de seleção do vestibular, mostrará o conhecimento que supostamente deverá ter sido apreendido durante a vida escolar com ênfase nos conteúdos

vivenciados no ensino médio. Na maioria das vezes, tais conteúdos são totalmente desvinculados da realidade dos alunos.

Essa herança presente no contexto escolar é um traço de muitos outros países e para Souza (1999, p. 31) a autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”. Ilusão necessária, mesmo que seja dispersa, e moldada pelo aparato editorial assim como determinada pelo prestígio que algumas editoras gozam no mercado da produção do livro didático. Na realidade, o autor do livro didático nem sempre tem autonomia para configurar seu material e muito menos o professor para a escolha do manual de sua preferência. E para o autor do LD existir, o interior do aparato editorial precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o “lugar” que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões. Essas normas ocupam um cenário de muitas modificações que ocorreram na política do Estado para o manual escolar usado pelo professor.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 e suas principais finalidades hoje são a avaliação, a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro em seus dois segmentos: o de 1ª a 4ª série e o de 5ª a 8ª série. O PNLD é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Os dois órgãos são ligados ao Ministério da Educação (MEC). E com base na avaliação, até 2002, os livros aprovados recebiam menções representadas por estrelas: *Recomendado por Distinção* (três estrelas), *Recomendado* (duas estrelas), *Recomendado com ressalvas* (uma estrela). Os livros não aprovados pela avaliação entram na categoria de Excluído. O motivo da exclusão seria pelo fato de os LD não terem propiciado situações de ensino-aprendizagem adequadas (cf. Batista, 2005 p. 48-50).

Nesse contexto de inclusão (caso seja aceito) ou exclusão, após receber o seu “rótulo” (identificado pela quantidade de estrela) começa uma concorrência entre as próprias editoras as quais julgam necessário que haja uma divulgação nos estabelecimentos de ensino com o objetivo de oferecer o “melhor produto” e o “melhor preço” à altura da clientela das instituições escolares privadas. Nessa acirrada disputa por mercado, as editoras levam consigo e também propagam o estereótipo de que os melhores “produtos” serão aqueles que forem mais vendidos.

Para atender ao mercado político educacional livreiro, o LD passou a ocupar lugar de destaque não só em instituições escolares públicas como também privadas. Isso ocorreu também no ensino de Línguas Estrangeiras. E para Pinto *et al* (2003, p.01), apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos vinte anos com o surgimento do construtivismo, do

cognitivismo e do sócio-interacionismo, nem mesmo os avanços tecnológicos conseguiram fazer com que o LD se tornasse obsoleto (ultrapassado, superado). Alguns autores reforçam a importância do uso do LD quando afirmam que esse material chega a ser a única maneira que a maioria dos professores tem para manter-se informado. O LD é usado como uma forma de se aprimorar quanto à língua, pois tais professores dificilmente têm acesso a livros diversos, à pesquisa e a trabalhos científicos.

Temos dois tipos de pesquisas sobre o LD: as de caráter sincrônico e diacrônico. De acordo com Batista (2005 p.21), no caráter diacrônico faz-se uso de categorias e metodologias de natureza histórica. Já as de caráter sincrônico voltam-se para a descrição e a análise de diferentes aspectos de um fenômeno em um dado momento. A maioria das pesquisas são de natureza sincrônica, perfazendo 95,5 % do total de trabalhos identificados, e os estudos de natureza diacrônica perfazem apenas 4,5% do total de trabalhos. Ou seja, há uma preocupação maior com os fenômenos atuais relacionados ao trabalho com o LD do que com o contexto histórico responsável por esses fenômenos. Portanto, não podemos negar a importância do estudo diacrônico relacionado ao LD, pois a historicidade desse contexto é muito importante na evolução dos parâmetros que norteiam a história da educação no Brasil.

Na realidade, o LD passa a assumir mais representativamente um papel de importância nas questões relacionadas à aprendizagem e à política educacional a partir da Revolução Industrial. De acordo com Souza (1999 p. 95), no caso dos países desenvolvidos, os exames públicos acabavam por condicionar a adoção de determinados livros. A partir daí houve o delineamento de um percurso que vai dos exames ao livro selecionado para a adoção obrigatória, passando pelo interesse dos próprios autores que, por sua vez, estabelecem níveis e parâmetros para os exames e chegando até aos currículos escolares propriamente ditos. Nesse quadro histórico, que data do início do século passado, já era possível observar a importância do livro didático. Nos dias de hoje, ele passa a assumir um papel cada vez mais preponderante.

Assim, ao atribuir um papel importante ao currículo escolar, a escola passa a ser uma instituição social detentora do saber e do poder e o LD passa a ser usado como um guia curricular como se só através dele fosse possível concluir a vida escolar. Deste modo, o aluno virá a receber (ou não) o seu certificado de aprovação no ensino fundamental e médio (respectivamente fichas 18 e 19).

O LD assume uma autoridade que leva para a sala de aula uma visão enquanto forma de critério de saber. Na análise de Souza (1999, p.28), esses paradigmas norteiam a transmissão de conhecimento no contexto escolar. O LD parece ter uma função primordial de

dar certa “forma” ao conhecimento no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”.

O LD de língua inglesa usado no Brasil surgiu com o “*grammar translation*” vindo do exterior e aqui os métodos eram adaptados. Por exemplo, no método audiolingual fazia-se uma pergunta fora do contexto e era repetida várias vezes em forma de frase e a frase era respondida e repetida várias vezes (método audiolingual). Essas características remetem à crítica de Souza (já citada) por terem o perfil de atividades estanques e desprovidas de sentido para os aprendizes. Os livros não eram adequados à realidade brasileira, porém mesmo assim eram usados. E até hoje compram-se livros importados.

Ao questionarmos o uso do LD no curso de Letras, em aulas destinadas a futuros professores de língua inglesa, não podemos deixar de mencionar que a grande maioria desses alunos chega à academia sem nenhum conhecimento da língua-alvo e apresentam dificuldades de toda ordem, inclusive de fornecer informações bastante básicas sobre si como: telefone, idade, horas, dentre outros. Seria possível dar tais informações focalizando o uso do verbo “to be”, no entanto 90% desses alunos estariam sem base para fornecê-las por não saberem usar a gramática da língua e não terem o conhecimento lexical necessário.

Normalmente encontramos nos LD uma relação de hierarquia e interdependência entre os conteúdos das unidades que compõem o ensino de língua inglesa. Essa relação ampara-se na suposição de que os alunos gradativamente irão assimilar a estrutura da língua e aos poucos se adequarão às situações simuladas em sala de aula.

Para Souza (1999 p.30), essa relação norteia e (de) limita a atuação pedagógica do professor de língua estrangeira. Portanto, os livros costumam estar divididos em níveis: básico, intermediário, avançado, por exemplo – e cada um por sua vez em unidades ou lições que apresentam conteúdos que são classificados em “mais complexos” e “menos complexos” –. A primeira “unidade de um livro-texto não deverá ser apresentada ao aluno após a quinta unidade já que a primeira é pré-requisito para a quinta. Na aula de inglês não é considerado “pedagogicamente correto” apresentar ao aluno o *present perfect* antes do verbo *to be*. Uma das queixas frequentes entre alunos diz respeito ao fato de que o ano letivo do curso de inglês começa sempre pelo verbo *to be* o que, segundo eles, contribui para a falta de interesse na aula de língua estrangeira no contexto do ensino público.

Segundo a autora (*op.cit.*), o aparato editorial presta atenção a todos esses elementos, estabelecendo certos padrões a serem seguidos pelos autores dos livros didáticos. Esses padrões são motivados também por razões financeiras. Pode-se dizer que, pelo fato de estarmos diante de um material didático utilizado principalmente em cursos de inglês, ao ser

adotado na instituição de ensino superior (na faculdade pesquisada) as aulas assumem o mesmo perfil das aulas desses cursos, mesmo que as finalidades e objetivos sejam diferentes já que estamos diante do desafio de formarmos professores de língua inglesa.

Para alcançarmos os nossos objetivos, ao assumirmos o compromisso com a formação de futuros professores de LE, supõe-se que o aluno ingressante tenha no mínimo o perfil do curso de Letras e um nível básico para poder se comunicar na língua-alvo. Tais requisitos contemplariam a possibilidade de levar o aluno a aprimorar competências e habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, bem como permitiriam aprofundar o conhecimento social e cultural do aluno. No entanto, no manual do LD as aulas de língua inglesa assumem o mesmo perfil de aulas de um curso de inglês, acreditando-se que, no decorrer dos semestres (como professor em formação), o aluno passará a ter a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever sobre um determinado tema acadêmico pelo fato de aos poucos adquirir fluência na língua ao assimilar estruturas que o aparato editorial do LD elencou como essenciais.

Considerando o tipo de ensino trazido pelo LD, questionamos até onde estamos investindo no profissional que corresponde ao perfil de professor de línguas estrangeiras apresentado por Leffa (2001, p.233): reflexivo, crítico e comprometido com a educação. E para alcançar esse perfil é necessário que se faça um longo e pesado investimento.

Esse investimento necessário para a formação do professor de língua estrangeira não se esgotaria apenas com o conteúdo apresentado nos Cursos de Letras, pois, de acordo com Paiva (2007 p. 8–9), a maioria dos cursos do país não apresenta conteúdos suficientes para a aprendizagem da língua e, geralmente, não oferecem nenhum conteúdo específico para a formação desse tipo de professor. O licenciando aprende a dar aula com a prática e com as orientações dos manuais didáticos. No entanto, essa prática tem sido muito questionada e há uma constatação de que um número imenso de professores não sabe a língua que ensina. Tendo isso em vista, o manual foi escrito de forma a auxiliar o professor e o aluno a continuar seu processo de aprendizagem da língua e a se qualificar metodologicamente de forma autônoma.

A nossa pesquisa está voltada para o tratamento que o livro didático tem dado às atividades de leitura e escrita em aulas destinadas a futuros professores de língua inglesa com foco na autonomia discursiva do aluno, pois sabemos que *“frente às mudanças na sociedade atual, cabe ao professor, além do ensino de língua inglesa, promover o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno tornar-se sujeito de seu processo de aprendizagem”* (cf. Miccoli 2005 p.32).

Na introdução do livro, “*Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*”, a organizadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva” (2007 p. 8 – 9) cita os três tipos de autonomia, sugeridos por Littlewood (1996), que o indivíduo pode demonstrar:

1. *No uso criativo da língua (autonomia como comunicador);*
2. *No uso de suas próprias estratégias de aprendizagem (autonomia como aprendiz);*
3. *E na expressão de significados pessoais e criação de contextos pessoais de aprendizagem (autonomia como pessoa).*

Como exemplo de caracterização dessa autonomia temos H.T.S, S.L.R e LE.A.S nos quais verificamos características de autonomia como comunicadores, como aprendizes e como pessoas, respectivamente, nos momentos de introspecção relacionados à escrita e à reescrita dos gêneros carta pessoal e carta de opinião presentes nas atividades dos módulos desenvolvidos na sequência didática.

No depoimento de H.T.S., percebe-se que o aprendiz está desenvolvendo a aprendizagem da língua de forma criativa, pois ao mostrar que tem consciência do caminho que deve trilhar para comunicar-se na língua-alvo, sabe exatamente de que forma a língua materna está interferindo e, desta forma, expressa a sua (1) *autonomia como comunicador*. As dificuldades encontradas estão bastante claras para ele, em sua descrição, ao afirmar que:

*“Foi muito enriquecedor para mim este trabalho de escrita de uma carta, pois aos poucos vou aprendendo novas expressões para poder comunicar-me na língua inglesa. Ainda tenho bastante dificuldade em expressar minhas idéias devido, principalmente, à interferência da língua materna, mas sei que é natural e, no meu processo de aprendizagem, tenho certeza que irei superá-lo.*

(Diário reflexivo de referente à 1ª atividade de escrita proposta pela professora pesquisadora – 2º módulo da sequência didática)

Na reflexão seguinte, de S.L.R., percebemos o uso de estratégias na realização da atividade que caracteriza a sua *autonomia como aprendiz* ao afirmar que:

*“Na escrita da carta pessoal não tive muitas dificuldades, uma vez que procurei escrever utilizando um vocabulário que eu pude dominar. Nesta atividade utilizei pouco o dicionário, utilizei palavras que eu já conhecia em inglês.”*

(Diário reflexivo da carta pessoal referente à 1ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 2º módulo da sequência didática).

S.L.R. mostrou que é capaz de produzir seu texto em inglês desprendendo-se da língua materna já que a maioria dos aprendizes escreve o texto na língua materna usando um vocabulário de que não tem conhecimento na LE e logo em seguida tem dificuldade de passar para a língua-alvo (mesmo com a ajuda do dicionário), sendo este o ponto causador de desestímulo para que o aluno desenvolva a habilidade de escrita.

Essa dificuldade está presente na reflexão feita por LI.A.S., pois ao consultar o dicionário com tanta frequência, o aprendiz acaba sendo desestimulado a prosseguir com a atividade em que está envolvido pelo excesso de informações trazidas pelo dicionário e principalmente pelos contextos em que a palavra está inserida.

LI.A. S deixa clara a forma como a língua materna interfere na escrita do seu texto. Nas palavras do aprendiz, temos:

*“Eu senti muita dificuldade em passar minhas idéias do português para o inglês com o vocabulário porque procurei muito no dicionário e na hora de organizar as idéias senti dificuldades das regras da gramática inglesa.”*

(Diário reflexivo da carta pessoal referente à 1ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 2º módulo da sequência didática).

E finalmente encontramos características de “*autonomia como pessoa*” no diálogo reflexivo de LE.A.S. quando foi capaz de inferir os seus contextos pessoais e expressar o seu desejo de criatividade nas atividades da escrita: admite as suas dificuldades, mas as coloca como um desafio diante de si. Portanto, a despeito de estar diante de “*graves erros*” (dando o seu diagnóstico drástico), acredita que superará as suas dificuldades e encontrará os seus contextos pessoais de aprendizagem.

No dizer de LE.A.S., tivemos:

*“Tenho dificuldades em colocar as palavras na ordem certa. Esse é um grave erro que sempre cometo nos meus textos de English, pois estou acostumada com a língua materna.*



*Aprender a língua-alvo é um grande desafio pra mim. Embora minhas dificuldades sejam grandes sei que irei aos poucos conquistar, pois isso é um grande desafio para mim.”*

(Diário reflexivo da carta de opinião referente à 2ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 3º módulo da sequência didática).

A partir do depoimento dos sujeitos de nossa pesquisa percebemos também que houve um desejo de promover um imediatismo relacionado aos resultados por terem sido influenciados pela ideologia do sistema educacional brasileiro. Portanto, o aprendiz tem uma certa pressa para chegar aos resultados finais e acaba não tendo paciência com as suas próprias dificuldades e na tentativa de “pular etapas” tenta chegar ao produto final de forma imediata.

Na reflexão de J.V.O., fica clara a sua ansiedade para adquirir domínio lexical e deixar de fazer uso do dicionário a fim de adquirir uma certa independência ao realizar sua atividade. Entretanto, já que não consegue obter êxito de imediato afirma não acreditar que haverá progresso em relação ao seu desenvolvimento com a escrita na língua-alvo.

Assim, nas palavras de J.V.O. tivemos:

*“...Mudei muitas palavras porque eram completamente desconhecidas. Para mim não houve muito progresso em relação à língua-alvo porque não consigo me desprender do dicionário, fico muito presa a saber o significado de todas as palavras.”*

(Diário reflexivo referente à 1ª atividade de escrita proposta pelo LD – 1º módulo da sequência didática).

No depoimento acima, percebe-se uma certa frustração no aluno ao perceber que, ao usar o dicionário como um suporte, o texto sofrerá uma influência muito acentuada da língua materna visto que o aluno percorrerá o longo caminho de produzir o texto em português para em seguida passar para inglês. Na afirmação de J.V.O. “*mudei minhas palavras*”, mostra que o aprendiz usou a estratégia adequada, mesmo não acreditando que desta forma haverá um progresso, diante da frustração de não conseguir produzir um texto como a mesma fluência que produziu na língua materna.

Essa concepção de ensino e de aprendizagem desenvolvida em nossos alunos faz com que os aprendizes não tenham paciência para enfrentarem as suas dificuldades e, às vezes, não

acreditam que conseguirão chegar aos seus objetivos, pois o fator tempo é o seu maior “inimigo”. O lema é “tenho pressa” e o professor será sempre cobrado para que possa mostrar estratégias que acelerem esse processo, apresentando atividades estanques que tenham efeitos imediatos e favoreçam a aprendizagem.

O mercado de cursos de inglês, consciente dessa pressa, propaga a idéia de que é possível promover esse aprendizado de LE em determinado período de tempo (um ano, por exemplo) e apresenta estratégias de aprendizagem nas quais os aprendizes serão capazes de falar a língua-alvo no período pré-estabelecido. Com essa prática, as instituições de ensino de língua inglesa reforçam o imediatismo do aluno e, também, o senso comum de que é possível existir uma fórmula para se apreender uma língua.

Essa atitude justifica o perfil de alunos recém-ingressos no Curso de Letras que normalmente esperam encontrar um material didático mediado pelo professor e que possa levá-los a desenvolver as quatro habilidades da língua. Muitas vezes esses alunos vieram de um ensino médio que, quando muito, tem o objetivo básico de levar os alunos a responderem a questões objetivas de estruturas gramaticais.

Diante dessa tentativa em obter resultados imediatistas com as práticas de atividades de leitura e de escrita, os livros didáticos de língua inglesa apontam para esse perfil de exercícios, trazendo atividades que desviam a maneira de tratar a reflexão crítica do aluno. Em tais exercícios, o objetivo básico, na maioria das vezes, resume-se apenas em *ver* o funcionamento da estrutura da língua. Desse tratamento que tem sido dado pelo LD, faz-se necessário questionarmos quais são as concepções de língua / linguagem coexistentes na prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa no LD e no ambiente escolar.

### **3.2. As concepções de língua / linguagem coexistentes no livro didático e no ambiente escolar**

Ao tentarmos identificar a forma com a qual o LD tem tratado o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, não podemos deixar de analisar as concepções de língua / linguagem que são usadas no ensino de línguas. No entanto, raramente ou quase nunca o manual do professor deixa clara a concepção adotada.

Definindo a linguagem como uma faculdade humana universal e a noção de língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática da comunicação humana, Marcuschi (2001) esclarece que, nessa concepção, a língua deixa de ser apenas um código para comunicação e passa a ser uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica apresentando as seguintes características:

- a) *Heterogeneidade: um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assim por diante;*
- b) *Indeterminação do ponto de vista sintático e semântico: daí a necessidade de tratá-la em contextos situacionais e não no vazio;*
- c) *Historicidade: ela não é estanque e vai se modificando ao longo do tempo;*
- d) *Interatividade: a língua se dá como uma atividade interpessoal e não como um sistema de uso privado;*
- e) *Sistematicidade: organização interna e caráter não aleatório com regras, mesmo que variáveis, definidas;*
- f) *Situacionalidade: diz respeito ao seu uso sempre em contextos;*
- g) *Cognoscibilidade: a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não.*

Portanto, podemos dizer que os LD falham ao tratar a língua como um sistema homogêneo, determinado e a-histórico.

Almeida Filho (2002, p. 27) descreve a aquisição ótima de uma língua estrangeira (LE) ao tratar das dimensões comunicativas do ensino de inglês na qual a LE estaria condicionada ao tempo necessário para o aprendiz iniciar interações e a um contexto linguístico comunicativo de uso propositado da língua-alvo no qual seria perceptível a relevância pessoal do material-amostra para o aprendiz.

A partir da descrição feita pelo autor (*op. cit.*), percebemos que estamos diante de um processo voltado para o tempo do aprendiz. O material é usado como uma amostra, que seria ou não relevante de forma individual, valorizando a maneira como o conteúdo seria perceptível para o aprendiz. Esse cenário estaria aberto ao conflito que poderia surgir ou não na aprendizagem.

Dessa concepção, percebe-se como o livro didático homogeneiza a triangulação professor X aluno X material didático ao apresentar uma sequência de atividades desprovidas de uma preocupação com os conflitos e dificuldades que podem surgir relacionados ao ensino propriamente dito.

Em nossa proposta de trabalho, ao analisarmos as atividades de escrita destinadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa presentes no livro didático questionamos as limitações metodológicas apresentadas e de que forma tem sido dada relevância a essa habilidade da língua.

A impressão que se tem é que fica subentendido que existe uma forma de se escrever que parece ser primordial. De acordo com Carmagnani (1999 p. 159) p. 159), em um pré-requisito como a redação parece haver um limite destinado à preparação para exames que atestam a proficiência dos alunos a partir de alguns modelos pré-estabelecidos de textos. Ou seja, quando a proposta é ensinar a escrever ela não consegue ir além de objetivos imediatistas que não retiram do aluno o papel de reproduzidor.

Para Lopes (2002 p.50), essas atividades estão voltadas para o produto final e contêm limitações metodológicas da visão da escrita que fez com que os pesquisadores passassem a investigar outros aspectos relevantes, repensando a forma do ensino da escrita e levantando importantes questões sobre:

- *Como os redatores planejam, escrevem e revisam?*
- *De que modo a escola pode enfatizar esse processo?*
- *De que maneira o professor pode diagnosticar dificuldades e como saber quais aspectos precisam ser alterados?*

Ao realizarmos as atividades de escrita propostas em nossa pesquisa, com textos produzidos no gênero *carta pessoal e carta de opinião*, objetivamos identificar as dificuldades dos alunos, dando ênfase ao processo de desenvolvimento de aprendizagem da língua escrita, considerando a concepção que segundo Miccoli (2005 p.33) “*não deve ser atribuída à idéia de aluno como um recipiente que, por estar vazio, deve ser preenchido de conhecimentos; deve-se levar o aluno a demonstrar conhecimentos que não se limitam ao preenchimento de espaços em provas, mas à realização de projetos onde esses conhecimentos sejam aplicados*”.

Observando o processo de desenvolvimento da escrita e da reescrita nas atividades desenvolvidas pelos alunos, não podemos deixar de considerar a estratégia usada pelo aprendiz LMB ao tentar buscar em suas experiências uma identificação com as atividades propostas. O aluno resgata do seu conhecimento prévio, linguístico e de mundo os esquemas de referência da aprendizagem de língua materna para a apreensão de um novo código linguístico. Portanto, a língua materna será sempre usada como referencial na aprendizagem de uma língua alvo, mesmo que seja de forma inconsciente. No depoimento de LMB fica clara essa transferência de estratégia:

- ✓ *Imaginei que estivesse usando palavras corretas (tiradas do dicionário como sempre faço no português)...*

(Diário reflexivo referente à 1ª atividade de escrita proposta pelo livro didático – 1º módulo da sequência didática).

A concepção de língua / linguagem com a qual o aprendiz trata o processo de aprendizagem da LE está relacionada à mesma concepção atribuída à aprendizagem de sua língua materna, mesmo tendo contextos aquisicionais diferentes já que a L1 é uma língua de aquisição natural.

A atitude do aprendiz não é de se estranhar, pois conforme Figueiredo (2007 p. 192) esses tipos de erros são chamados interlinguais ou erros de interferência ou de transferência refletindo a interferência da língua materna (L1) na produção da LE. Mas esse tratamento de associação da aquisição da LE à aquisição da LM é realizado também por alguns autores que segundo Edmundson (2004: 39) buscam mostrar a língua-alvo como natural ao hierarquizar a seleção e organização do conteúdo.

Já no diário reflexivo do 2º módulo (na atividade seguinte), em uma atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora, LMB expressa sua satisfação quanto à conquista de sua autonomia ao conseguir entender o texto sem o uso do dicionário; mas, em seguida, atribui o seu progresso à sua capacidade de identificar a gramática da língua na atividade de leitura da carta pessoal do seu par dialogal:

*“Na carta pessoal eu senti mais facilidade em traduzir, pois o vocabulário foi acessível para mim. Posso até dizer que passei a gostar mais da língua inglesa porque assim que peguei na carta consegui ler e interpretá-la sem ajuda de dicionário. Já consigo identificar os tempos dos verbos e colocá-los no presente, ou seja, no infinitivo. Aumentei meu vocabulário.”*

(Diário reflexivo da carta pessoal referente à 1ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 2º módulo da sequência didática).

Na tentativa de identificar as suas dificuldades e diagnosticá-las, percebemos que “o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem, sabendo que tem um papel ativo a cumprir (em seu processo de aprendizagem). Portanto, ele entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades” (Miccoli 2005 p.32).

Ao mesmo tempo, o aprendiz expressa uma visão bitolada referente à aprendizagem da língua. Marcuschi (2001 p. 19) atribui esse comportamento à existência de uma concepção de ensino subjacente aos manuais didáticos. Trata-se da noção de língua adotada ou suposta. E observando-se os livros didáticos de língua materna de uma forma geral poucos se preocupam em explicitar a noção de língua com que operam. Contudo, uma breve análise revela qual o conceito subentendido. Com poucas exceções, a maioria dos LD trabalha regras gramaticais, identificam a informação textual nos exercícios de compreensão e produzem textos escritos nas atividades de redação.

Daí temos uma concepção inicial de língua apresentando-se do seguinte modo:

- ✓ a) Um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática);
- ✓ b) Um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua);
- ✓ c) Um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como código).

Essa visão estereotipada de ensino-aprendizagem de língua, vista como um instrumento de comunicação e como um meio de transmissão de informação, está presente não apenas nos livros didáticos (LD) de língua estrangeira (LE), mas também nos livros didáticos de língua materna. Essa concepção é tacitamente aceita pelos aprendizes e parece ser a única visão de ensino-aprendizagem de línguas presente na vida escolar do aluno. Esse fato tem causado muitas inquietações nos educadores e pesquisadores que se propõem a fazer uma avaliação oficial sistemática nos LDP aceitos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Parece então ser muito comum nesses livros uma dedicação muito intensa aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com modelos textuais.(cf. Marcuschi 2001: p.20).

Entendemos que essa determinação, imposta nas formas como as atividades são distribuídas e por apresentarem propostas lineares com o mesmo perfil de exercícios e de textos usados como modelos, remete às concepções sobre a forma como os papéis sociais são distribuídos entre os interactantes do contexto educacional.

Pretendemos então questionar de que forma o manual do livro didático da nossa pesquisa tem tratado a função dos protagonistas desse contexto: professor (agente do conhecimento) X alunos (receptor do conhecimento) X sala de aula (local onde as “trocas” acontecem).

### **3.3. O Livro Didático e a Triangulação Professor X Aluno X Sala de Aula**

Observando o manual do professor dos livros didáticos *Interchange Third Edition Intro* e *Interchange Third Edition One* utilizados nos módulos 01 (um) e 02 (dois) da nossa sequência didática na coleta de dados desse trabalho de pesquisa (por fazerem parte do material didático como pré-requisito para o cumprimento das disciplinas língua inglesa II e III do Curso de Letras na faculdade pesquisada) percebemos uma proposta que apresenta o objetivo básico de inserir o sujeito no evento comunicativo de forma natural, levando-o a construir um significado histórico e social. No entanto, se distancia dessa proposta inicial ao trazer para a prática de sala de aula um discurso homogêneo, enfatizando o poder do professor e tratando os alunos como meros receptores de conhecimento.

Em sala de aula, o LD forma, junto com o professor e com os alunos, a tríade na qual se estabelecem processos importantes para a construção do conhecimento. Para que o resultado desse processo seja eficaz, é necessário que o material presente no LD esteja de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Algumas coleções, no entanto, divergem do que está sendo sugerido nos PCN de Língua Estrangeira. Objetivando melhorar o ensino de línguas, deve-se avaliar, detalhadamente, quatro itens básicos: Textos, Atividades, Metodologia e Manual do Professor. (cf. Pinto *et al* 2003, p. 01).

Ao sugerirem uma melhora na metodologia de ensino e no manual do professor como também, por outro lado, destacarem a sala de aula (lugar de trocas ou imposições), o professor e os alunos como protagonistas na construção do conhecimento, essas autoras deixam claro que para haver uma melhora no ensino-aprendizagem de línguas é necessário mudar não apenas o manual do LD, mas também as concepções de linguagem do professor.

No entanto, sabemos que o modo como o ensino de LE tem sido abordado leva a um clima bastante competitivo entre os próprios professores que estão mais preocupados em mostrar “um domínio de conteúdos” selecionados pelo LD do que com os problemas e dificuldades que possam surgir durante o trabalho com o aluno.

Esse comportamento entre professores é coerente com a afirmação de Pinto (2005 p. 01) de que a maioria das pesquisas centradas no ensino, até o final dos anos sessenta e início dos anos setenta do século XX, tratava dos comportamentos do ensino dentro de uma perspectiva que pudesse distinguir os professores mais eficientes dos menos eficientes bem como dos modos de ensino que poderiam levar os alunos a um melhor resultado na aprendizagem. Não havia uma preocupação com a compreensão dos problemas relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula muito menos com a apresentação de propostas de solução os professores.

Tragtemberg (1989), na apresentação do livro *'A Ideologia do livro didático'* de Ana Lúcia G. de Faria, sugere que o professor use uma linguagem acessível ao aluno e também leve à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. No entanto, Carmagnani (1999 p.128) através de uma pesquisa apresenta a conclusão que os livros didáticos mais vendidos são os que trazem roteiros mais detalhados para o professor, contendo as respostas corretas e sugestão de provas. Tudo feito para “facilitar” o trabalho em sala de aula ou diminuir “possíveis falhas”. O professor encontra no LD todo material organizado. Só lhe restará elaborar o planejamento, muitas vezes já presente no manual; ou seja, basta “adaptar” o material ao perfil da turma.

O que é muito comum na maioria das atividades presentes nesses manuais é *“uma dedicação muito intensa aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com estereótipos textuais”* (cf. Marcuschi 2001: p.20). Nessas atividades, o aluno é visto como um mero receptor de resultados e, de acordo com Miccoli (2005 p.81), o professor questiona a ausência do aluno desempenhando um papel mais ativo; no entanto, não é visto como um parceiro envolvido no processo. A falta de envolvimento do professor nessas atividades faz com que o aluno (não) se sinta estimulado a se tornar um ser participativo por não conseguir se envolver com o material didático vivenciado em sala de aula.

De acordo com Ticks (2005 p.17), o professor de língua estrangeira precisa pensar o material didático através da ótica de seu público e do contexto ao qual ele pertence. A seleção e a elaboração do material pelo professor são consequências das concepções da linguagem que ele defende. Essas concepções subsidiam suas ações em sala de aula.

Esse questionamento é necessário. No entanto, sabemos que normalmente as instituições de ensino não dão o livre arbítrio ao professor para escolher o material com o qual ele vai trabalhar. É quase uma convenção que o material seja imposto ao professor e este deve adequá-lo às mais diversas situações que forem vivenciadas em sala de aula. Portanto, as ações do professor devem ser adequadas à melhor maneira de passar o conteúdo do LD.

O manual traz os seguintes incentivos para o professor nas sugestões da proposta da escrita dos dois LD da nossa pesquisa:

- ✓ *Circule pela sala e dê ajuda aos estudantes com a gramática e a grafia das palavras o máximo possível.*



Essas orientações estão presentes nas atividades de escrita usadas nos módulos 1 (um) e 4 (quatro) do 2º (segundo) e do 4º (quarto) períodos respectivamente.

Percebe-se que há uma contradição entre a proposta apresentada pelo autor do livro e as orientações presentes nos manuais referentes a estas atividades já que a atividade de escrita tem a função principal de inserir o aluno-autor no evento comunicativo, mas há (percebe-se) uma dedicação à *forma* versus *conteúdo*, ambos referentes à prática gramatical.

Podemos dizer que a escrita passa a ser tratada como um ensino de estruturas linguísticas, acreditando-se que se pegará um “atalho” para que o aprendiz chegue ao “produto final” rapidamente, distanciando-se de uma preocupação com a língua em “desenvolvimento” ao “eleger” forma(s) que passa(m) a ter primazia. Mesmo quando se considera o conteúdo do texto importante, a relevância se restringe *a aspectos motivacionais (a motivação de levar o aluno a praticar as formas gramaticais propostas na unidade vivenciada) e não a aspectos de produção de sentidos*. Portanto, a enunciação passa a ser o elemento secundário neste tipo de atividade.

Esse perfil metodológico e didático de ensino e aprendizagem de língua, presente nos manuais do professor, acaba fazendo um desvio considerável na maneira de tratar a reflexão crítica do aluno por trazer exercícios com uma *forma restrita de ver o funcionamento da estrutura da língua*. Essa postura identifica-se com as características apresentadas por Carmagnani (1999 p. 95) ao elencar os três mitos que norteiam o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira:

- ✓ 1. *O estudo da língua como um fim em si mesma;*
- ✓ 2. *A língua como apreensão de vocabulário;*
- ✓ 3. *A língua como prática de pronúncia de palavras tendo como referencial a pronúncia do professor.*

No depoimento de S.R.L. percebe-se que a concepção de ensino e de aprendizagem de língua gira em torno da internalização desses três mitos. O aprendiz apresenta características de dois desses mitos: o estudo da língua como um fim em si mesma (voltada para a gramática) e a língua como apreensão de vocabulário.

Daí tivemos:

*“Pude constatar, através dos exercícios propostos em sala de aula, a importância de uso dos pronomes e que os verbos combinam com eles. Conheci mais uma palavra nova (government department). Quanto à fluência das idéias e criatividade na composição do texto, não tive*

*muitas dificuldades, apenas devo ficar atento ao uso das preposições (to, at, in) em seus respectivos casos”.*

(Diário reflexivo da 1ª atividade proposta pelo LD – 1º módulo da seqüência didática).

Na análise realizada por S.R.L. percebeu-se uma preocupação com a apreensão do vocabulário e a concepção de criatividade está relacionada ao uso da gramática da língua. Ou seja, é o uso da língua com um fim em si mesma.

Esses conceitos estereotipados de ensino e de aprendizagem da língua, presentes na instituição de ensino e no livro, norteiam o trabalho do professor que é instruído, através do manual, a fazer valer a sua autoridade em sala de aula, assumindo o papel daquele que é dono do saber e mantenedor da palavra.

Podemos dizer, então, que a proposta com as atividades da escrita, presente nos manuais do livro didático de língua inglesa, traz uma postura de um professor-enunciador que assume uma forma de materialidade lingüística para validar a sua palavra, usada como um controle de detenção do significado, concretizando-se no comportamento discursivo da parte do sujeito enunciador (o professor). Coracini (2002: 72) apresenta os dois tipos de enunciados que de acordo com Kerbrat Orecchioni (1997) são abordados no livro didático: *as modalidades assertiva e avaliativa*. E o professor, por sua vez, passa a ser um formador e informador (modalidade assertiva), sendo essas atividades usadas como uma forma de validar também a sua autoridade.

O livro *Interchange Intro – Third Edition* apresenta, antes da primeira lição, 10 (dez) frases modelos na página xix cujo título é “*Linguagem de Sala de aula – Instruções do professor*”. São elas:

- ✓ Por favor repitam!;
- ✓ Dê-me seu papel!;
- ✓ Para tarefa de casa, por favor...!;
- ✓ Trabalhem com um parceiro...!;
- ✓ Trabalhem em grupos de três...!;
- ✓ Peguem um pedaço de papel...!;
- ✓ Abram seus livros...!;
- ✓ Retornem para a página...!;
- ✓ Fechem seus livros!;

✓ Escutem e pratiquem!

Relacionada às dez frases está a imagem de uma professora cercada por 12 (doze) alunos. Uma cena que caracteriza o triângulo professor X aluno X sala de aula. O título sugere a linguagem que o professor usará e a postura que deverá assumir.

Essa seria uma forma de preparar o professor para que a sua palavra seja validada no momento em que for dita. Ao mesmo tempo, estaria direcionado-o para o cumprimento do conteúdo a ser trabalhado no qual o objeto de estudo (o livro) estará sempre em evidência, pois todos os comandos estão voltados para o conteúdo do livro, sendo este o *instrumento principal* (“*abram o livro*”; “*Retornem para a página \_\_\_*”; “*Feche seu livro*”; “*Escute e pratique*”; “*Por favor, repita*”) a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

A situação proposta valida a palavra do professor (características da modalidade assertiva), sendo favorecido também pelo próprio assunto que está sendo abordado (a forma imperativa dos verbos).

Esta é uma postura autoritária que o professor assume para identificar-se com um *ethos* de sujeito-informador de estruturas inquestionáveis. Essas atividades acabam funcionando como formas de silenciamento em sala de aula, remetendo o aprendiz para funções comunicativas desenvolvidas linearmente.

Quando a proposta se resume a ensinar o aluno a escrever na língua-alvo, as atividades se limitam a situações nas quais os sujeitos observam o vocabulário da atividade de leitura que precede a atividade da escrita e, na maioria das vezes, usam o mesmo vocabulário presente no texto, trazido como modelo pelo livro, já que o tema da atividade de escrita é o mesmo tema proposto no exercício de leitura.

O depoimento de K.A.S confirma essa assertiva, como se pode ver a seguir:

✓ “*O livro ajudou por mostrar exemplos de outras profissões e assim podemos seguir um modelo. Houve progresso em relação ao aprendizado tanto no vocabulário quanto em relação à gramática.*”

(Diário reflexivo referente à 1ª atividade de escrita proposta pelo livro didático – 1º módulo da sequência didática).

O modelo de escrita apresentado pelo livro, para K.A.S, ajudou-a a progredir em relação ao aprendizado de vocabulário e de gramática. Mas para Coracini (2002:39), essas atividades exigem apenas reconhecimento das estruturas já ensinadas e possivelmente apreendidas.

Na reflexão de S.R.L.F. sobre as dificuldades relacionadas à 1ª atividade do livro, fica claro que o dicionário e o livro didático são usados como suportes para a atividade escrita:

✓ *“As dúvidas com as palavras me fizeram recorrer ao dicionário. Quanto à gramática de uma língua que para mim é “desconhecida” torna o trabalho mais difícil, e para ajudar neste processo eu usei o dicionário e o livro didático.”*

(Diário reflexivo referente à 1ª atividade de escrita proposta pelo livro didático – 1º módulo da sequência didática).

Esse tratamento que o aprendiz dá à língua quando se refere a ela como “desconhecida” e às atividades escritas como *“um trabalho muito difícil”*, mesmo já estando no 2º período do curso acadêmico e apesar de já ter concluído a disciplina de língua inglesa I, considerada como pré-requisito para a língua inglesa II, evidencia a falta de conhecimento na escrita da língua-alvo.

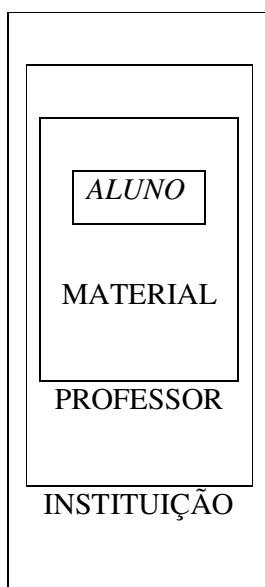
A inquietação relacionada às dificuldades encontradas reforça a crítica que Carmagnani (1999 p. 159) faz aos materiais didáticos disponíveis em LE, nos quais as atividades da “escrita” concentram-se em: copiar, reproduzir a escrita e em atividades que partem de modelos pré-estabelecidos solicitando aos alunos que produzam textos com temas similares, seguindo a estrutura sugerida.

Questiona-se até onde essas atividades mecanicistas favorecem a aprendizagem do aluno visto que ele passa a ter uma certa consciência de que não sabe organizar a estrutura das frases da língua alvo e tem uma grande necessidade de usar o dicionário como suporte. Ao sentir que não é o suficiente, busca no livro didático as frases já elaboradas, passando a “resolver seu problema”, pelo menos provisoriamente, para cumprir com a atividade solicitada pelo professor-pesquisador, como vimos no depoimento de S.R.L.F. que afirma ter usado o livro como suporte. Trata-se de uma das atividades que o aprendiz conseguiu realizar em um período de tempo inferior aos demais módulos.

Assim, tanto o LD apresenta uma proposta na qual o aprendiz reproduz formas já existentes quanto apresenta um modelo de triangulação professor X aluno X sala de aula

imposto pela ideologia da instituição de ensino. As funções de cada componente são pré-determinadas bem como as consequentes relações entre eles mais ou menos pré-estabelecidas.

Ao criticar esses lugares e papéis impostos em sala de aula, Coracini (1999 – p.54) faz alusão ao quadro dos quatro componentes coexistentes no contexto educacional, segundo a visão de S. Moraind (1992). Essa situação é evidenciada pela abordagem funcional-comunicativa que afirma colocar o aluno no centro de suas preocupações metodológicas apresentadas da seguinte forma:



Moraind (1992 *apud* Coracini 1999) mostra, com esse esquema, que esses componentes da situação de sala de aula podem ser interpretados de duas maneiras: a *primeira* colocaria em destaque o aluno como a preocupação de toda a abordagem pedagógica, centro das atenções dos demais componentes. Tal interpretação parece corresponder à proposta de uma *pedagogia centrada no aluno*, nas suas expectativas, necessidades e interesses, esquecendo-se que esses são pura decorrência da formação ideológica e do momento histórico-social. Ao ignorar-se o contexto no qual o aluno está inserido, o perfil das atividades que são trabalhadas não corresponde às expectativas e interesses do aprendiz pelo fato de eleger conteúdos consagrados e idealizados que estão a serviço de instituições de ensino.

A *segunda* interpretação faria o contrário, partiria da *instituição social* como determinante dos valores a serem preservados pela instituição de ensino.



Nesse contexto, no qual a instituição de ensino determina os valores e conteúdos a serem trabalhados, o jogo comunicativo de sala aula seria regido pelo paradigma tradicional “X” ensina alguma coisa a Y”. Esse paradigma é tacitamente aceito pela sociedade como sendo natural, benéfico, indispensável, verdadeiro e até de certa forma inquestionável na medida em que é parte constitutiva desse aparelho ideológico.

Existem muitas pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita na língua-alvo (Eisterhold, 1990; McGinley, 1992; e Chamblee, 19998, entre outras – cf. Pinto, 2003 p.1), no entanto é preciso adaptarmos essas teorias às práticas adotadas em sala de aula para que possamos trilhar um caminho que favoreça o aluno a identificar as suas dificuldades e fazer reflexões sobre o processo de aprendizagem para encontrarmos estratégias adequadas ao perfil dos alunos envolvidos. No próximo depoimento, podemos constatar as inquietações de um dos sujeitos de nossa pesquisa que valorizou a sua participação nas interações com o seu par dialogal, externalizando os seus conflitos como aprendiz e relacionamento interpessoais.

Nas palavras de H.T.S., tivemos:

*“Aprendi bastante com o feedback da carta, pois eu já sabia que tinha dificuldades com preposições, em como usar “who”, “that” e “with” e com as exposições dos erros e as explicações dadas clareou um pouco mais a minha mente. Minha maior decepção é com a turma que com atividade nenhuma se envolve. Os que sabem um pouco mais são excelentes críticos e péssimos auxiliares e os que pouco sabem não procuram se interessar em aprender.”*

(Diário reflexivo referente à carta pessoal proposta pela professora pesquisadora – 2º módulo da sequência didática).

A partir da reflexão de H.T.S., percebemos que o aluno acredita na troca de conhecimento existente entre os pares dialogais, valorizando o feedback dado pelo colega, mas se sente incomodado tanto pela falta de interação daqueles que têm algum conhecimento e não querem compartilhar, quanto pela falta de interesse daqueles que ao sentirem dificuldades se recusam a se envolver com a atividade.

O depoimento de H.T.S. valida a proposta de Miccoli (2005, p.83) que sugere uma reflexão sobre o processo de aprendizagem em sua dimensão social, no que diz respeito ao papel do aluno, de seus colegas e de variáveis efetivas, o que pode implicar num maior sucesso para o aluno de língua.

Ao analisar o processo de compreensão e de produção de resumos elaborados por alunos universitários, em seu artigo *“Correlação leitura-escrita: implicações para o ensino de línguas”*, Pinto (2003, p.1/2) conclui que as dificuldades encontradas podem ser devidas às poucas oportunidades de trabalhar com textos diversificados nos outros níveis do sistema educacional. Isso faz com que a maioria dos alunos universitários apresentem sérios problemas de compreensão e de organização da informação por escrito, não sendo capazes de identificar as idéias principais, fazer inferências, argumentar, selecionar e organizar a informação. Pinto deixa como sugestão final a necessidade de uma conscientização dos diferentes papéis do aluno-autor aliada à progressão do conhecimento linguístico.

Para Souza (1994, p.22), a atuação do aluno, que não deve ser vista apenas como reflexo natural da postura do professor, tem sido pouco investigada. E na tentativa de valorizarmos a atuação do aluno na produção escrita no intuito de levá-lo a se inscrever em vários significados, mesmo sabendo que houve um treinamento escolar de vários anos no qual o aprendiz se inseriu em um contexto de ensino homogeneizante e no qual foi treinado a cumprir normas reguladas sistematicamente, encontramos na sala de aula sócio-interacionista

um norte para direcionarmos o nosso trabalho de pesquisa na tentativa de dar voz ao aluno para tentar resolver os vários conflitos instalados a partir da tríade professor X aluno X sala de aula.

### **3.4. A Sala de aula sociointeracionista**

É na sala de aula sociointeracionista que encontramos uma visão adequada à nossa pesquisa. Por isso tomamos como norte desse trabalho a teoria bakhtiniana quando propõe que o *“eu entre em empatia com o outro indivíduo, criando para o outro um ambiente congruente, para que complete o horizonte do outro como um excedente de visão que se descortina fora dele, a partir desse excedente de visão, do meu conhecimento”* (Bakhtin, 2003 p. 23).

Esse conflito exotópico que instauramos entre os interactantes de nossa pesquisa não deve ser visto de forma negativa, mas como um modo de levar o aluno-autor a explorar os seus valores constituídos ideologicamente a partir do momento que os sujeitos se inscreveram em diversos significados e se afastaram de um ensino descontextualizado da sua realidade após vários anos de treino nos exercícios escolares.

O aluno se sentiu favorecido pelos instrumentos de coleta de dados de nossa pesquisa ao se envolver na atividade de produção e refação textual do outro, pois *“o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, tais ações complementam o outro, naqueles elementos em que ele não pode completar-se”* (Bakhtin 2003 p. 22-23).

Essa possibilidade do “eu” completar o “outro” foi possível graças ao instrumento de gravação dos pares dialogais no diálogo existente a partir da análise dos dois gêneros textuais vivenciados na sequência didática dos módulos trabalhados.

O amadurecimento das potencialidades dos alunos vivenciado em sala de aula remete à concepção de Cajal (2003, p.127), referente à situação escolar, ao sugerir que seja construída, definida e redefinida, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção, um encontro entre os participantes que por estarem na presença imediata um dos outros sofrem influência recíproca, negociando ações e construindo significados do dia a dia.

Desta forma, os aprendizes foram capazes de produzirem seus textos, motivados por suas próprias idéias, a fim de que seus valores fossem evidenciados e de forma que o diálogo consigo mesmo (diário reflexivo) e com o outro (par dialogal) favorecesse a constituição do



seu discurso sem que fosse necessário modelos de textos acompanhando as atividades propostas.

No depoimento de S.C.F.F. fica clara essa necessidade que o aluno-produtor tem de expressar as suas emoções e sentimentos na escrita do seu texto ao afirmar na introdução de sua carta pessoal que:

✓ *“Uma das estratégias usadas para desenvolver essa carta foi o uso da imaginação...”*

(Diário reflexivo da carta pessoal referente à 1ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 2º módulo da sequência didática)

Na visão da sala de aula sociointeracionista há uma forma de tratar a produção do enunciado como uma atividade inseparável dos contextos sociais reais e concretos na qual os seus participantes devem ser protagonistas de uma dinâmica comunicativa. A sala de aula passa a ser um lugar adequado para que haja possibilidade de negociação já que existe *“um conflito de vozes entre os seus interactantes sociais: o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos.”* (Cf. Souza 1994, p. 24)

Ao adotarmos uma visão de um ambiente de sala de aula na qual coexistem protagonistas capazes de se responsabilizar por sua aprendizagem fica implícita a idéia de que *“não correremos o risco de usarmos a forma linguística da língua para apagarmos a interpretação, por utilizarmos recursos didáticos que afastam a possibilidade de o aluno se sentir esmagado pelo linguístico, vetando outras perspectivas de abordagem do texto que apagam a dimensão significativa”* (cf. Grigoletto 2002 p. 87).

Esse apagamento da dimensão significativa, causado pelo esmagamento do linguístico, é trazido pelo aprendiz em seu depoimento que demonstra uma preocupação com a forma linguística em detrimento da produção de sentido.

No dizer de M.P.S:

*“Minhas dificuldades em produzir esse texto foi a colocação dos tempos verbais, alguns adjetivos e pensar em português no momento de escrever. Pois troco o lugar do substantivo e do adjetivo.”*

(Diário reflexivo da carta de opinião referente à 2ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 3º módulo da sequência didática)

Na reflexão trazida por M.P.S. encontramos uma análise descritiva voltada para a gramática, mostrando uma visão bitolada, a qual expressa um certo condicionamento ao enfatizar a dicotomia forma X conteúdo como uma preocupação primordial para ele. Esse condicionamento é trazido pela grande maioria das atividades propostas nos livros e nos materiais didáticos que circulam em sala de aula de língua estrangeira.

Ao iniciarmos a nossa sequência didática trazendo no primeiro módulo uma atividade proposta pelo livro didático pudemos observar que o aluno demonstrou que teve mais “facilidade” e demonstrou “habilidade para realizar as atividades baseadas na proposta do livro, pois passaram um período de tempo mínimo para entregar as atividades dos módulos 1 e 4 (atividades relacionadas ao LD) quando comparado ao tempo usado na produção dos dois módulos propostos pela professora-pesquisadora.

Nesse tipo de atividade cíclica de “copiar” e “colar” as estruturas do livro, o aprendiz tem a impressão de que, quando levado a escrever as formas linguísticas de maneira repetitiva, estará “pegando um atalho” para chegar ao produto final que será a aquisição da língua-alvo de maneira mais rápida.

Souza (1999 p.136) faz uma crítica aos livros didáticos de língua estrangeira cuja proposta parece promover o desenvolvimento da habilidade da escrita mas acaba trazendo um discurso que trabalha em favor de um modelo interpretativo determinado. São esses modelos considerados universais que pressupõem um evento comunicativo em processo no qual a “forma” é primordial.

Há três aspectos centrais, conforme (cf. Marcuschi, 1999), nos quais os exercícios de compreensão do livro didático falham ao supor:

- ✓ 1. Uma noção instrumental de linguagem e imaginar que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informações;
- ✓ 2. Que os textos são produtos acabados;
- ✓ 3. Que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa.

Dessas características da língua como instrumento e ferramenta de práticas de linguagem, do texto como produto acabado e da compreensão como sinônimo de memorização, o aluno acaba internalizando modelos de boa escrita apresentados pelo livro didático e pelo professor. E, de acordo com Souza (1994 p.136), no momento em que o aluno tem a palavra ele procura produzir os seus textos observando modelos de boa escrita,

buscando construir uma argumentação que lhe permita ser aceito pelo professor e, em consequência, pela instituição de ensino.

Sugerimos que passemos a levar em consideração a produção de significado de forma conjunta para que professores e alunos sejam cúmplices não apenas daquilo que foi dito, mas também do não dito. Esse processo facilitaria a negociação entre as vozes coexistentes em sala de aula.

Esse ajuste entre os interactantes em sala de aula faria com que o ambiente de interação favorecesse a autonomia discursiva do aluno já que o aprendiz passaria a interagir com argumentos que o levariam à consciência de todo o processo de aprendizagem no qual estaria livre para exercer as suas escolhas bem como sentiria-se responsável pela construção do conhecimento.

Pinto (1999) apresenta três argumentos de Crabe (1993) para justificar a aprendizagem autônoma do aprendiz:

- ✓ 1. Argumento ideológico: O indivíduo é livre para exercer suas escolhas;
- ✓ 2. Argumento econômico: os indivíduos devem ser capazes de suprir suas necessidades de aprendizagem;
- ✓ 3. Argumento psicológico: Aprendemos melhor quando nos responsabilizamos.

Durante as atividades com os pares dialogais, os alunos encaram as reflexões feitas como um momento de muita responsabilidade ao serem capazes de se libertarem do medo de expor o seu nível de conhecimento e fazerem suas escolhas quanto à direção que devem tomar para apreender a língua em estudo.

No depoimento de H.T.S., tivemos:

*“Para mim é sempre um momento de aprendizado e crescimento na interlíngua a cada trabalho escrito que faço, pois quando recebo o feedback percebo as dificuldades que tenho com o uso de prepositions, present continuous e outros, impulsionando-me a me monitorar mais nestas questões e estudar mais para atingir o meu objetivo que é o domínio da língua-alvo.”*

(Diário reflexivo da carta pessoal referente à 2ª atividade de escrita proposta pelo LD – 4º e último módulo da sequência didática)

Pelo fato de se expor ao colega e ser “alcançado” pelo outro em sua forma de produção, o aluno é impulsionado a prosseguir em sua caminhada porque acredita que o *feedback* do seu par dialogal está favorecendo a sua construção de conhecimento no momento em que identifica as dificuldades que ele sozinho não consegue alcançar. Neste caso, o aprendiz não vê o comentário do colega como uma exposição de suas dificuldades, a ponto de lhe causar constrangimentos já que está exposto a todo o grupo, mas como uma forma de progredir em direção à língua-alvo.

Para Sobral (2005 p.22), a concepção de sala de aula bakhtiniana enfatiza o aspecto ativo do sujeito e o caráter *relacional* de sua construção como sujeito. E esse caráter relacional surge justamente no plano de uma relação responsável que faz com que o sujeito só se defina entre “outros eus” e “sendo um eu para si”, que é uma condição de identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro.

Em seu depoimento, H.T.S. conseguiu constituir-se enquanto sujeito que está envolvido na atividade proposta e ao ser capaz de se autodefinir também é capaz de descrever a forma como o LD vem trabalhando com as atividades da língua ao afirmar que:

*“Escrever uma carta de opinião em inglês foi uma experiência muito construtiva para mim, pois quando fazemos apenas os exercícios propostos pelos livros geralmente apenas repetimos as estruturas sem nos preocuparmos com o aprendizado da língua-alvo.”*

(Diário reflexivo da carta de opinião, referente à 2ª atividade proposta pela professora-pesquisadora – 3º módulo da sequência didática)

O aluno alcançou o objetivo principal da tarefa e percebeu que ao fazer algumas atividades sugeridas pelo livro acabou repetindo estruturas pré-existentes e sem se dar conta de seu desenvolvimento como sujeito autônomo. H.T.S assumiu uma certa autonomia identificando a atividade como uma experiência construtiva. Entendemos que a atividade serviu de incentivo para que o aluno fosse direcionado para a aprendizagem da língua e, segundo Miccoli (2005 p.34), essa seria uma forma gradativa de levar o aluno a resolver tarefas sem precisar do professor pelo fato de poderem ser realizadas também fora da sala de aula.

Por outro lado, o aprendiz F.N.N. encontrou na sua experiência de mundo uma idéia para a sua produção escrita e ao identificar-se com o assunto acabou reconhecendo o seu progresso relacionado ao aprendizado:

*“A minha idéia surgiu da minha própria casa, pois meu marido é policial, acabei pesquisando e aprendendo.”*

(Diário reflexivo de referente à 1ª atividade de escrita proposta pelo livro – 1º módulo da sequência didática.)

Ao embasarmos teoricamente as reflexões realizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, entendemos que houve um trabalho de cooperativismo e de troca ora através de introspecção, ora através de diálogo.

Para as nossas considerações finais relacionadas a esse capítulo tomamos como nossas as palavras de Miccoli (2005, p.34) que afirma:

*“Acreditar que um aluno aprenderá tudo o que precisa para expressar-se em uma língua estrangeira é impossível. Assim, tanto o professor como os alunos devem saber que seus papéis em sala de aula são limitados – o professor não pode ensinar tudo e o aluno não deve esperar que através do professor se aprenda tudo. Ele deve ser incentivado desde cedo a buscar suas próprias soluções e desenvolver ações que o façam avançar em seu desempenho como aluno.”*

Para fazermos o aprendiz avançar em sua aprendizagem, defendemos a possibilidade de levá-lo a realizar atividades de escrita que proporcionem o desenvolvimento da ação comunicativa, oferecendo-lhes a possibilidade de serem co-autores de textos e produtores de efeitos de sentidos. Isso só será possível se eles se distanciarem de atividades que *“ênfatizam a dicotomização: forma X conteúdo”* (cf. Carmagnani 2007: 95).

No entanto, sabemos que estamos diante de um desafio, pois os manuais didáticos se propõem a desenvolver princípios de uma abordagem denominada “comunicativa” da língua, mas não levam em consideração as necessidades de comunicação trazidas pelo aprendiz, propondo um trabalho com estruturas descontextualizadas da situação de comunicação.

Ao criticar *“Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais que ainda interferem na prática em sala de aula”*, Neves (2005 p.73) apresenta os princípios da abordagem comunicativa de Canale, tais como:

*1. Integração das áreas de competências;*

2. *Conhecimento das necessidades de comunicação: levar em conta as necessidades e os desejos do aprendiz;*
3. *Interação realística e significativa em sala de aula;*
4. *Utilização das habilidades linguísticas que o aprendiz já possui na sua primeira língua;*
5. *Integração da cultura da LE com o conhecimento geral do aprendiz.*

Dos 05 (cinco) itens propostos, se nos detivermos no de número três (*Interação realística e significativa em sala de aula*) já nos é suficiente para trazermos para a sala de aula as várias vozes coexistentes e os valores que ali concorrem, dando margem aos conflitos de forma construtiva, construindo polifonicamente uma interação significativa e de forma que a realidade possa aparecer.

No próximo capítulo definiremos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, apresentando o problema, a hipótese, as quatro perguntas e as teorias que nortearam a nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, esboçaremos o perfil dos sujeitos que participaram da análise de dados e os cinco instrumentos utilizados respectivamente: o questionário para alunos, o questionário para professores, a escrita e reescrita de textos, o diário reflexivo e a gravação das discussões dos pares dialogais.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Na nossa pesquisa testamos a seguinte *hipótese*: quando a proposta é ensinar a escrever, os LD oferecem modelos de boa escrita tacitamente aceito pelos alunos que usam esses textos como uma única possibilidade de “boa escrita”.

*O problema* que norteia o nosso trabalho de pesquisa é o seguinte: será que quando o aluno da universidade produz o seu texto escrito procura modelos de textos no livro didático para usá-lo como se fosse sua produção escrita?

Nas quatro perguntas de pesquisa fizemos os seguintes questionamentos:

1. De que modo o aluno de Letras é capaz de escrever de acordo com as especificidades dos gêneros textuais: *carta pessoal e carta de opinião*?
2. A apropriação da estrutura dos dois gêneros propostos favorece a produção do aluno sem que haja a utilização do LD como modelo?
3. Os aprendizes conseguem entender o lugar que o LD lhe tem atribuído e o modo como as atividades de produção textual na língua-alvo contribuem para o desenvolvimento de sua competência comunicativa como futuros docentes?
4. Qual seria a importância do uso do livro didático em um curso que tem como objetivo o ensino de língua estrangeira em formação docente?

Tomamos como base do nosso trabalho o paradigma interacionista social de Goodman (1994) que propõe um diálogo entre o escritor e o texto para a partir de então ser possível uma transformação do conhecido em conhecimento e do sujeito em protagonista do seu próprio texto podendo assim alterar os seus valores.

Também nos direcionamos pela teoria da enunciação bakhtiniana que atribui uma grande importância ao próprio ato da comunicação, da atividade social – marcado pelo diálogo – e pela interação entre os interlocutores. Neste sentido, o enunciado passa a ser visto como “unidade de comunicação verbal” cujas fronteiras são limitadas pela alternância dos falantes. Seu começo é marcado pelos enunciados dos outros e seu fim por uma possibilidade de resposta.

Dessa possibilidade de interagir dialogicamente, iniciando-se com a interação entre o enunciado do outro e “finalizando” com a possibilidade de dar respostas, encontramos nas atividades desenvolvidas pelos *pares dialogais* uma forma de levar os sujeitos a refletirem sobre a produção escrita do outro e ao mesmo tempo sobre a sua própria produção escrita ao serem capazes de defenderem o seu ponto de vista e considerarem o próprio ato de comunicação. Por outro lado, ao realizarem as atividades de escrita e reescrita e simultaneamente escreverem os seus *diários reflexivos*, os sujeitos foram capazes de fazer introspecções relacionadas às suas dificuldades, como por exemplo: vocabulário, estrutura da língua e a concepção global do gênero em estudo.

Da troca do sujeito com *o outro*, *o objeto de estudo*, *sua situação de comunicação e sua percepção*, encontramos uma orientação dialógica de Bakhtin na qual os aprendizes valorizam o processo de aprendizagem, interagem com as atividades propostas de forma produtiva e acabam se dando conta de que a linguagem é usada como um instrumento de desenvolvimento das competências comunicativas. Portanto, em nossa pesquisa, o foco deixa de ser o produto final e passa a ser os processos de ensino e de aprendizagem da escrita. Então, a transformação que ocorrerá coexistirá com o diálogo entre o sujeito e o texto, orientado pelo interacionismo de Goodman, no momento em que valoriza a produção de sentido de cada aluno.

Descreveremos os dados e os instrumentos que foram usados na coleta para a nossa análise, tais como: *o questionário dos alunos, os relatos e análises gravados pelos pares dialogais, as produções escritas dos alunos, os diários reflexivos e o questionário do professor*.

## **4.2 Os sujeitos da pesquisa**

Trabalhamos com sujeitos cuja idade variou entre 19 e 29 anos e dividimos em 03 grupos de 04 alunos de acordo com o nível de desempenho de cada um. Os que melhor se destacaram colocamos no grupo A, aqueles considerados mais ou menos ficaram no grupo B e os de desempenho insuficiente colocamos no grupo C.

A pesquisa foi desenvolvida com 12 alunos regularmente matriculados nos 2º e 3º períodos do curso de Letras na Disciplina de Língua Inglesa de uma faculdade privada, localizada na Avenida Agamenon Magalhães, no Recife.



Para melhor compreendermos as análises e as discussões realizadas categorizamos três grupos de quatro alunos cuja distribuição está relacionada aos seus respectivos níveis de desempenho:

Grupo A Adiantados	Grupo B Medianos	Grupo C Insuficientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SCFF</li> <li>• HTS</li> <li>• LMB</li> <li>• SRL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KAS</li> <li>• LIAS</li> <li>• MPS</li> <li>• LEAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• JVO</li> <li>• FNN</li> <li>• SRLF</li> <li>• JJS</li> </ul>

Apesar do grande grupo ter o objetivo de ser futuros professores, foram identificadas muitas dificuldades relacionadas ao grau de competência linguística dos alunos, tanto com a oralidade quanto com a escrita da língua-alvo, demonstrando uma (acentuada) dificuldade em expressar as idéias na língua escrita, principalmente no que se refere ao vocabulário, de forma que o dicionário estava sempre mediando as atividades propostas.

Houve muita relutância de grande parte dos alunos ao ser lançado o convite, pela professora-pesquisadora, para que participassem da pesquisa por acreditarem que a exposição às atividades da sequência didática colocaria em evidência as suas dificuldades com a língua-alvo e revelaria se tinham ou não competência em relação à sua formação profissional. Percebeu-se que esses alunos descartaram a possibilidade de aquisição de conhecimento a partir da participação nas atividades. Portanto, dos 51 (cinquenta e um) alunos do 3º (terceiro) período, 13 (treze) se disponibilizaram a participar da pesquisa. E dos 19 alunos do 2º (segundo) período, 12 (doze) aceitaram o convite.

Outra vez o grupo foi delimitado, pois ao solicitarmos que os alunos fizessem as análises dos textos escritos pelos seus pares dialogais (análise dos módulos 02 e 03) para que pudéssemos gravá-los, apenas 06 (seis) alunos de cada grupo se disponibilizaram e conseguiram concluir a pesquisa de forma satisfatória. Segundo eles, o motivo principal da desistência era a necessidade, por parte deles, de pronunciar as palavras ao analisar o texto na língua-alvo. Por esse motivo, apenas 12 deles realizaram os 04 (quatro) módulos propostos.

### **4.3 Os instrumentos de coleta de dados**

#### **4.3.1 O questionário dos alunos**

Solicitamos que os sujeitos da pesquisa respondessem a um questionário (anexo 01) cujas perguntas (apenas abertas) tiveram dois objetivos. O primeiro, e o principal deles, buscava fazer com que o aluno expressasse a sua conscientização ou não conscientização quanto à aprendizagem da língua-alvo como alunos da academia e futuros professores de língua portuguesa e de língua inglesa. O segundo objetivo consistia no modo como essas atividades, com fins de aquisição de linguagem, têm contribuído para o desenvolvimento das competências comunicativas do aprendiz como graduando do curso de letras.

O questionário foi organizado com 10 (dez) perguntas, 05 (cinco) delas voltadas para questionamentos quanto às habilidades (listening, speaking, reading and writing) da língua-alvo que os alunos pretendem desenvolver e que utilidade teria o uso do livro didático nesse contexto específico. Na segunda etapa do questionário, os alunos responderam perguntas relacionadas ao livro didático a fim de levá-los a refletir sobre os resultados que eles esperam alcançar a partir das atividades de escrita apresentadas pelo livro.

Ao mesmo tempo, nesta segunda etapa do questionário levamos o aluno a refletir e dar opinião sobre as atividades de escrita trazidas pelo livro e as atividades de escrita orientadas pela professora-pesquisadora. A aplicação do questionário foi realizada estrategicamente após a realização dos dois primeiros módulos (o 1º guiado pelo livro didático e o 2º orientado pela professora-pesquisadora). No final, os alunos puderam dar algumas sugestões sobre as atividades de ensino e de aprendizagem da escrita que pudessem promover a melhoria de seu processo da escrita.

#### **4.3.2 Questionário para professores**

A aplicação do questionário (anexo 05) foi realizada com apenas uma professora por ser ela a única (além da professora-pesquisadora) disponível na instituição de ensino. As questões estão distribuídas em número de 10 (dez) perguntas abertas organizadas de forma gradativa e sistemática cujo objetivo básico seria identificar o tratamento que a professora tem dado à explanação do processo da escrita, a importância do uso do livro didático em um curso que tem como objetivo o ensino de língua estrangeira em formação docente, bem como as

práticas de linguagem adotadas para que o aluno possa ser inserido no evento comunicativo de forma natural.

#### 4.3.3 As produções escritas e reescritas dos alunos

As produções escritas e refações<sup>2</sup> (anexo 03) foram realizadas no período entre 28 de maio a 30 de junho de 2008. Antes de iniciarmos o trabalho de produção textual, delimitado pela presença apenas dos 12 alunos, a professora pesquisadora direcionou o seu trabalho através de uma amostragem apresentada na proposta de Tricia Hedge (2005 p.110 – 111).

Naquele momento, os sujeitos produziram uma história em quadrinhos cuja atividade, já com os quadrinhos desenhados, trazia os nomes dos personagens e instigava os alunos a escreverem um enredo a partir de algumas pistas oferecidas na própria atividade. A proposta de produção foi coletiva e guiada, ou seja, os grupos escreviam suas histórias com enredos totalmente diferentes a despeito de terem recebido as mesmas pistas. Desse trabalho coletivo tivemos um *feedback* bastante satisfatório, pois os alunos perceberam o quanto as idéias fluíram e como foram capazes de produzir textos com enredos distintos mesmo com pistas iguais e estímulos recebidos por cada grupo.

A professora-pesquisadora também orientou os alunos para que eles, simultaneamente ao trabalho com a escrita, organizassem um projeto de um dicionário pessoal cujo tema “Making your own dictionary” (cf. Hedge 2005 p.143) tem como objetivo principal encorajar os estudantes a uma aprendizagem autônoma como uma pesquisa e automonitoração para as atividades de escrita. Sobretudo para aqueles que escrevem com propósitos acadêmicos. Os alunos deveriam registrar a aquisição de “novas palavras”, dando exemplos que contextualizassem os vários significados.

Esse projeto acompanharia os quatro módulos da sequência didática, sendo, portanto, um verdadeiro aliado para que o aluno pudesse acompanhar de forma consciente o seu processo de aquisição de vocabulário na língua-alvo já que essa era, além da falta de conhecimento gramatical, uma de suas principais queixas em relação às dificuldades quando expostos às situações de produção textual.

---

<sup>2</sup> Há diferenças entre usar as palavras refacção e retextualização. De acordo com Marcuschi (2004 p. 46-47), na retextualização ocorre uma transformação (de um código linguístico para outro ou de uma modalidade da língua para outra – da fala para a escrita, por exemplo) ou um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos, nem sempre bem compreendidos. Já a refacção – atividade proposta na nossa pesquisa – refere-se aos aspectos relativos às mudanças efetuadas em um texto quando de sua reescrita sem envolver as variáveis observadas no processo da retextualização.

Após esse contato com uma atividade de produção escrita e a sugestão do dicionário pessoal, a professora-pesquisadora começou a preparar os alunos para a sequência didática, ressaltando que as próximas atividades de produção escrita seriam realizadas individualmente, convidando os alunos a formarem alguns pares dialogais e explicando como as atividades seriam realizadas de maneira que os alunos pudessem dialogar tanto com as suas dificuldades quanto com as dificuldades dos colegas.

Houve alguma inquietação na escolha dos pares dialogais, pois a maioria dos alunos tinha uma certa relutância em fazer pares tanto com aqueles que tinham mais dificuldades quanto com os que supunham ter um nível melhor do que o deles. O critério de escolha acabou sendo baseado no relacionamento interpessoal entre os colegas. Dessa forma, eles se sentiriam mais à vontade em expor seus erros e suas dificuldades nas atividades de escrita.

No 1º módulo da sequência didática, todos os alunos realizaram uma atividade do livro didático adotado para as aulas da instituição de ensino, elencando como principais dificuldades a falta de conhecimentos gramatical e lexical.

Antes de iniciarmos o 2º módulo, ocorreram desistências na turma do 3º período, principalmente quando a professora-pesquisadora fez circular entre os alunos algumas cartas pessoais na língua-alvo para que eles ficassem familiarizados com o gênero a ser trabalhado. De posse dos textos do gênero carta pessoal e diante das dificuldades de compreendê-los, pela falta de conhecimento vocabular, os alunos apresentaram resistência em devolvê-los pelo fato de quererem traduzir palavra por palavra. Dessa maneira, a aula, que seria uma preparação para o primeiro módulo, transformou-se em momentos de reflexões e de relatos dos alunos em relação às suas dificuldades.

É importante ressaltarmos que a professora-pesquisadora teve o cuidado de selecionar textos com um vocabulário básico na língua-alvo, sendo os mesmos encontrados em livros de língua inglesa veiculados em turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II.

Com o 2º período não foi diferente e o impacto das dificuldades com a escrita também causou várias desistências. Assim o trabalho deixou de ser realizado em sala de aula e passou a ser desenvolvido extraclasse. De início, nosso primeiro contato foi aos sábados. Mas, por questões pessoais de cada aluno, as atividades de escrita passaram a ser realizadas nas terças e / ou quintas, conforme a disponibilidade dos 12 alunos que ficaram na pesquisa.

Então, o segundo e o terceiro módulo foram realizados já com os grupos que chegaram até o final da pesquisa nos gêneros *carta pessoal* e *carta de opinião* sucessivamente. Não usamos o gênero e-mail uma vez que o poder aquisitivo dos alunos não era suficiente para trabalhá-lo devido a falta de um computador em suas residências.

Quanto à reescrita dos textos, a professora-pesquisadora realizava as correções após a apresentação dos pares e a reescrita dos textos era devolvida pelos alunos junto com a primeira escrita.

#### 4.3.4. Os diários reflexivos

Os diários reflexivos (anexo 04) foram realizados sob a forma de auto-avaliação simultaneamente a cada escrita e reescrita dos módulos. Os alunos foram orientados para que, no momento que estivessem realizando a atividade de escrita, organizassem um esquema para registrar as suas dificuldades através de um planejamento sistemático de idéias para a produção textual – tendo como requisito básico o uso de uma linguagem adequada de acordo com o gênero escolhido – e de um registro do conhecimento adquirido sobre o gênero durante o trabalho nos módulos sob a forma de lista de constatações ou de lembrete.

Acreditamos que a lista de constatações ou de lembrete favoreceria a introspecção feita pelo aluno, mas a maioria não usou essa estratégia. Apenas um aprendiz do terceiro período entregou uma atividade de escrita com uma lista de palavras novas para ele, constatando-se seu planejamento com o vocabulário pesquisado.

#### 4.3.5 Os relatos e as análises gravados pelos pares dialogais

Os relatos e análises dos pares dialogais (anexo 02) foram realizados em contextos extra-aula, sendo adaptados à disponibilidade de cada dupla, normalmente no horário de 17:40 às 18:40, nas terças e / ou quintas feiras, no período de 03 a 26 de junho de 2008. Organizados sistematicamente com a presença das duplas, a dupla dialogal tinha liberdade para interferir se caso houvesse necessidade. Ou seja, se as idéias que pretendia expor no texto escrito não correspondessem à interpretação feita pelo colega no intuito de “provocar” um diálogo entre as duplas.

As interferências foram poucas. Dentre os seis pares, apenas dois deles conseguiram realizar as reflexões juntos. Isso se deve ao fato de que, no momento em que o colega estava expondo a sua análise, o outro membro do par ficava mais preocupado com os erros que havia cometido, mesmo após o trabalho inicial realizado pela professora-pesquisadora ao tentar conscientizar os aprendizes de que os erros deveriam ser vistos como um processo de desenvolvimento e construção na aquisição da escrita da língua-alvo.

Algumas duplas internalizaram a idéia de desenvolvimento e de aprendizagem e se sentiram à vontade pois, mesmo sem interagir com os colegas, fizeram breves comentários enfatizando que aprenderam muito com a análise realizada pelo seu par dialogal sobre a sua produção escrita.

É importante salientarmos que as gravações dos pares dialogais foram realizadas apenas a partir da escrita dos módulos 02 (dois) e 03 (três), correspondentes à carta pessoal e à carta de opinião, no intuito de observarmos de que maneira os alunos analisaram as atividades produzidas pelos seus colegas que não foram sugeridas pelo LD, mas pela professora-pesquisadora.

No próximo capítulo, analisaremos os instrumentos metodológicos de nosso trabalho com o objetivo de encontrar respostas para os questionamentos que fizemos relacionados à capacidade do aluno de Letras produzir o seu texto na língua-alvo ao se sentir favorecido pela produção de textos nos gêneros propostos, observando se a apropriação da estrutura do gênero favorece a produção escrita do aluno. (questionário para alunos e diários reflexivos).

Ao mesmo tempo, levaremos o professor a refletir sobre as suas práticas metodológicas, relacionadas às atividades de escrita e a elencar os objetivos que busca alcançar com o uso do livro didático em aulas direcionadas a futuros docentes da língua-alvo (questionário para professores).

## 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os cinco instrumentos de coleta de dados contribuíram para que tivéssemos acesso a vários tipos de resultados após acompanharmos o desenvolvimento de cada etapa e analisarmos minuciosamente a natureza das possíveis interpretações. Para facilitar a análise dos instrumentos já mencionados categorizamos os 12 sujeitos de nossa pesquisa em 03 (três) grupos (A, B e C) considerando o grau de desempenho dos alunos conforme foi dito na nossa metodologia.

Para melhor compreendermos as análises e discussões que serão realizadas faz-se necessário trazermos o quadro no qual consta a categorização dos grupos com os níveis de desempenho:

Grupo A Adiantados	Grupo B Medianos	Grupo C Insuficientes
<ul style="list-style-type: none"><li>• SCFF</li><li>• HTS</li><li>• LMB</li><li>• SRL</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• KAS</li><li>• LIAS</li><li>• MPS</li><li>• LEAS</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• JVO</li><li>• FNN</li><li>• SRLF</li><li>• JJS</li></ul>

### **5.1. Instrumento: Questionário para Graduandos**

No instrumento de coleta “questionário para os graduandos” foram elaboradas 10 perguntas que buscavam fazer uma análise qualitativa e etnográfica, organizando os questionamentos sistematicamente em 04 (quatro) etapas:

1. As quatro primeiras se referiram à opinião do aprendiz sobre:

- a) Competências que espera desenvolver durante o curso;
- b) Formação docente em língua estrangeira;
- c) Opinião referente ao uso do livro didático no Curso de Letras;
- d) Práticas de linguagens adotadas em sala de aula.

2. As perguntas 5, 6 e 7 referem-se ao LD que está em uso investigando o que o aluno espera das atividades de escrita propostas: se favorecem a sua autonomia discursiva e se o LD trabalha de modo comunicativo.

3. As perguntas 8 e 9 questionam o tipo de tratamento que o professor-pesquisador tem dado à prática da escrita e se são desenvolvidas atividades distintas das sugeridas pelo livro.

4. Na quarta e última etapa, em apenas 01 (uma) pergunta (a décima), solicitamos que o aprendiz sugerisse atividades de prática de escrita que visualizassem a sua autonomia discursiva como aprendiz.

A partir das etapas acima citadas buscamos identificar o perfil dos estudantes que ingressam no Curso de Letras, suas perspectivas com relação às habilidades e às competências desenvolvidas como graduandos, os objetivos que esperam alcançar como futuros professores de língua inglesa e, principalmente, sua opinião não só com relação à importância do uso do livro didático em curso de formação docente de língua estrangeira, bem como em relação às atividades que foram desenvolvidas pela professora-pesquisadora. No final, levamos os alunos a sugerirem atividade(s) de ensino e de aprendizagem de escrita que poderiam viabilizar a construção de competências de efetivo uso da escrita na “língua-alvo”.



Pretendemos então, ao longo da nossa discussão de resultados, apresentar alguns trechos das respostas dos alunos ao questionário, analisando cada grupo e, ao mesmo tempo, contextualizando os resultados da nossa pesquisa.

Quanto ao critério usado na análise enfatizaremos as perguntas de número 05 à de número 10 que nos direcionaram para os objetivos de nossa pesquisa. Nas demais perguntas (de número 01 a de número 05) serão feitas algumas reflexões gerais identificando apenas os alunos que se sobressaíram com as suas respostas.

### 1ª Etapa do questionário

Na 1ª etapa do questionário, apesar de não serem importantes para o nosso trabalho, faremos um breve comentário sobre as perguntas 01, 02, 03 e 04.

Por exemplo, *a pergunta 01 está relacionada às competências que o aprendiz espera desenvolver na língua estrangeira como graduando em Curso de Letras. No grupo A*, dos quatro alunos, dois (SCFF e HTS) se sobressaíram mais por expressarem que têm compromisso acadêmico referindo-se sempre aos seus interesses em desenvolver projetos de pesquisas e aprofundar o seu conhecimento docente.

Os outros dois (LMB e SRL) do grupo A fizeram diferente, mostrando uma preocupação apenas em ter competência para ensinar sem despertar para a pesquisa acadêmica. Já *no grupo B*, houve o destaque daqueles (LIAS e MPS) que mencionaram interesse em desenvolver três habilidades da língua (sem citar a habilidade de ouvir), enquanto os outros (KAS e LEAS) demonstraram interesse em ter competência com a gramática da língua. *No grupo C* (FNN – (FSL), SRLF e JJS), a grande maioria acredita que ter competência seria obter noções básicas da língua. Ainda no grupo C, um dos sujeitos acredita que ter competência é ter domínio da fala e da escrita (JVO).

Na 2ª pergunta, relacionada aos objetivos do ensino de língua estrangeira em curso de formação docente, destacamos a preocupação de HTS, do grupo A, ao expressar o seu desejo de ter fluência na língua justificada pelo receio de encontrar alunos com o nível de inglês melhor do que o seu.

Os outros três alunos (SCFF, LMB e SRL) do grupo A objetivam assimilar conteúdos e metodologias para o ensino e a aprendizagem de língua. O grupo B diferencia-se do A no sentido de esperar que no decorrer do curso realizará atividades estancadas para que possa atuar como docente. No grupo C destacou-se uma acentuada preocupação dos alunos para

entrar no mercado de trabalho (SRLF e JVO), o que diferenciou bastante dos grupos A e B, pois ao se referir ao “mercado” não especifica que a atuação seria na área de educação.

*Na pergunta de número 03, levamos o aluno a refletir sobre o uso do LD no Curso de formação superior investigando “qual seria a importância do uso do livro didático em curso de formação de língua estrangeira”.*

Destacamos as respostas de HTS e de SCFF como uma grande contribuição para o nosso trabalho de pesquisa por terem sido capazes de perceber que o LD é desnecessário porque as suas atividades normalmente não favorecem momentos de expressividade para o aluno.

Os outros alunos (LMB e SRL) do grupo A consideram que o livro é um guia para complementar a aprendizagem. A opinião dos alunos dos grupos B e C corroborou com a dos alunos LMB e SRL do grupo A, pois no grupo B os alunos acreditam que o livro é um manual para dar aulas de gramática (KAS e LIAS). A maioria dos alunos do grupo C vê o livro como um guia (JVO e FNN) que ajuda a exercitar e a tirar dúvidas (SRLF).

Na quarta e última pergunta da 1ª etapa do questionário buscamos investigar qual seria a opinião dos alunos referentes às práticas de linguagens adotadas para fins de aquisição da língua que buscam o ensino de estruturas linguísticas. Para tanto, levamos os alunos a questionar que práticas de linguagem são adotadas nas atividades com fins de aquisição da língua que buscam o ensino de estruturas linguísticas realizadas em sala de aula?

Das respostas obtidas entre os três grupos, HTS, do grupo A, foi único que tentou fazer uma descrição de todas as atividades usadas nos 04 módulos de nossa pesquisa. Os demais mesclaram as nossas atividades com as realizadas nas aulas das disciplinas de inglês II e III.

Já no grupo B, prevaleceram as atividades que não foram realizadas pela professora-pesquisadora. No grupo C, apenas um dos alunos respondeu à pergunta de nº 04.

Concluimos que apenas 8,3% dos alunos definiram as atividades realizadas nos módulos da sequência didática de nosso trabalho como aquelas que favoreceram o desenvolvimento da linguagem, enquanto 91,7% mesclaram as atividades dos módulos com as do LD.

Nas etapas que se seguem analisaremos as perguntas de 05 a 10, as quais, como já dissemos antes, norteiam os objetivos de nossa pesquisa.

## 2ª Etapa do questionário

### 5.1.1. Expectativas do aluno relacionadas às atividades de escrita propostas no LD que está em uso.

Na 1ª pergunta da 2ª etapa objetivamos levar o sujeito a fazer uma reflexão quanto ao material-amostra das atividades de escrita presentes no LD no intuito de observarmos se o aluno, por estar influenciado pela ideologia da instituição escolar, busca alcançar um resultado imediato com as atividades propostas pelo LD desconsiderando o processo com o qual está envolvido e observando se há uma expectativa e uma busca de apenas apreender estruturas gramaticais da língua. Levamos então o aluno a questionar “quais são os resultados que o aluno espera das atividades de escrita propostas pelo livro.”

Apenas 01 aluno (SCFF) do grupo A e 01 aluno (MPS) do grupo B se referiram às atividades do LD de forma crítica. Podemos dizer que as colocações dos alunos se completam pelo fato de o primeiro criticar o nível das atividades de escrita e o segundo, em um tom de petição, rogar que o LD abra espaço para que os aprendizes possam se desprender da estrutura da língua-alvo.

No dizer dos alunos SCFF e MPS, tivemos:

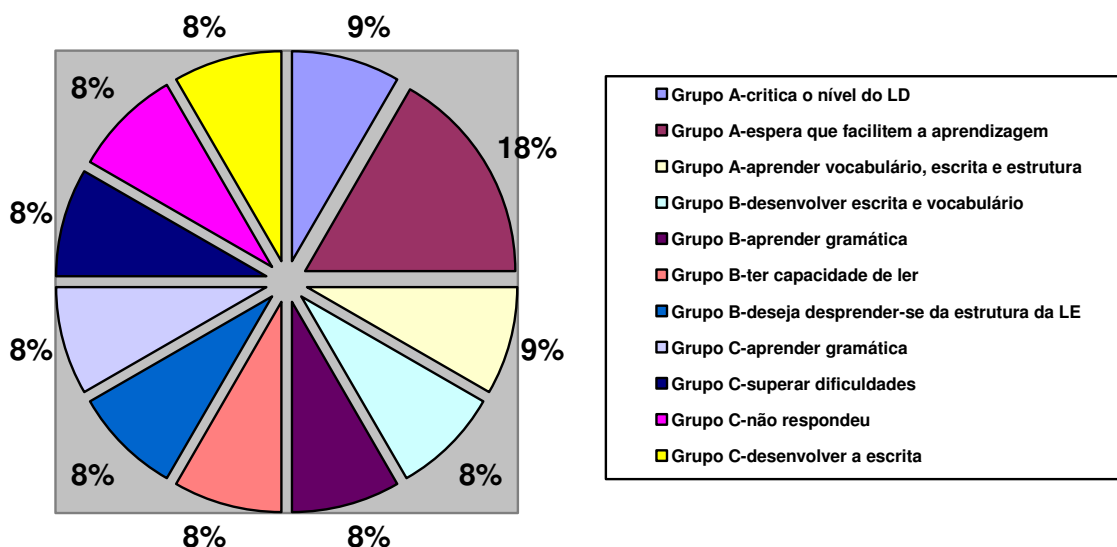
*“Sinceramente, o livro abordado pressupõe uma abordagem típica de beginners para alunos que já se encontram em uma faculdade de Letras com o qual já deveria ter um domínio razoável no idioma.” (SCFF)*

*“Que ele nos dê espaço para nos desprender de estruturação da língua”. (MPS)*

Das inquietações apresentadas pelos alunos, inferimos que para SCFF o material em uso não corresponde ao perfil de atividades que ele gostaria de vivenciar como aluno do Curso de Letras, ou seja, o material-amostra deveria ter um nível mais adequado aos objetivos que ele espera alcançar como graduando. Ao mesmo tempo, da sugestão de MPS entendemos que, de maneira implícita, o aluno alerta que, mesmo realizando as atividades propostas, ele tem consciência de que os exercícios o levam apenas a repetir as estruturas da língua.

Assim, da 5ª pergunta do questionário tivemos o seguinte resultado:

### Expectativas relacionadas às atividades de escrita propostas no LD



Na leitura do gráfico acima, destacamos a contribuição de 01 aluno do grupo A (SCFF) e um aluno do grupo B (MPS) por contribuírem com o nosso objetivo inicial no momento em que nos propusemos levar o aluno a refletir sobre o papel que o LD tem lhe reservado nas atividades propostas levando-o a pegar um “atalho” para chegar de maneira mais rápida ao produto final. O restante dos alunos do grupo A estão bitolados na visão do ensino e da aprendizagem voltadas para a repetição ou cópia de frases prontas sugeridas pelo livro por esperarem que o LD facilite a aprendizagem (LMB e SRL) e ensine vocabulário, escrita e gramática (HTS).

No grupo B e C, as respostas foram bastante diversificadas, correspondendo às do grupo A em alguns pontos tais como: aprender gramática (LIAS e JVO), vocabulário e a escrita (KAS e JJS) e diferenciando-se apenas da opinião de dois alunos, um do grupo B (LEAS) cujo objetivo seria de ler e um do grupo C (FNN) cuja expectativa é que as atividades do LD o levem a superar as suas dificuldades. Apenas um aluno do grupo C não respondeu à pergunta (SRLF).

5.1.2. Opinião do aluno quanto ao favorecimento ou não das atividades do livro na sua autonomia discursiva.

Na 6ª pergunta, que corresponde à 2ª pergunta da 2ª etapa do questionário, levamos o aluno a dar a sua opinião quanto às atividades de escrita do LD, respondendo se para ele essas atividades favoreceram ou não a sua autonomia como sujeito-autor de seu próprio texto. Observamos, através das respostas dos alunos, se havia uma contradição entre o que era dito e o que o aprendiz esperava alcançar a partir das atividades propostas de escrita. Ou seja, os sujeitos, na maioria das vezes, objetivam apenas a apreensão de estruturas gramaticais e lexicais da língua e, ao mesmo tempo, esperam que o material-amostra de sala de aula valorize o seu tempo individual, respeitando a sua percepção como aprendiz e favorecendo a sua produção de sentidos conforme afirmamos no capítulo 03.

Portanto, ainda relacionado ao LD, investigamos se os alunos “*consideram que as atividades com a escrita em língua inglesa propostas pelo livro didático usado favoreceu a sua autonomia discursiva como sujeito produtor do seu texto escrito*”.

Destacamos nessa 6ª pergunta o depoimento de HTS (do grupo A) e de KAS (do grupo B) cuja opinião coincidiu ao descreverem a influência do LD na produção escrita do aluno (HTS) e, simultaneamente, ao deixar claro que a produção de sentidos só será possível se o LD permitir que a resposta do aluno seja baseada em sua opinião pessoal.

No depoimento de HTS e KAS, tivemos:

*“Um pouco, pois os exemplos do livro acabam influenciando-me a seguir estrutura repetitiva do que está exemplificando nele, quando tento ir um pouco mais além tenho dificuldades.”* (HTS)

*“Sim, principalmente quando o livro sugere que as repostas sejam pessoais.”*.(KAS)

KAS ressaltou, portanto, a grande importância do LD em realizar atividades que permitam a subjetividade do aluno.

Na percepção de HTS, o material-amostra sugere como praticar a “boa escrita”, trabalhando de forma muito repetitiva e oferecendo estruturas “prontas”. Esse perfil de atividades acaba não respeitando a sua individualidade como aprendiz, deixando-o

condicionado às frases pré-elaboradas, impedindo-lhe que haja produção de sentidos ao se sentir incapaz de ir além do que o LD oferece.

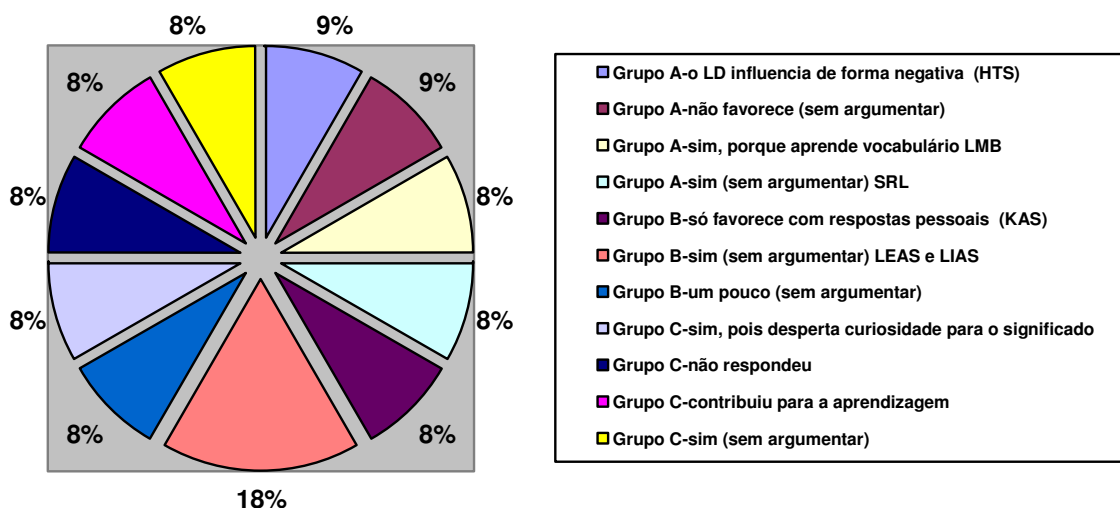
A crítica de HTS é coerente com sua resposta dada à questão anterior, pois ao perguntarmos “*que resultados ele espera alcançar das atividades de escrita propostas no livro*”, o aprendiz elencou os seguintes itens: “aquisição de vocabulário, escrita correta das palavras e conhecimento das estruturas da língua.”

Assim, o sujeito mostra coerência com a sua opinião, relacionada ao modo que o LD tem influenciado sua vida acadêmica, deixando claro que há uma diferença entre o que o LD oferece e os seus objetivos como professor em formação.

Ao enfatizarmos a opinião do aluno quanto ao favorecimento ou não das atividades do livro na sua autonomia discursiva, passamos a observar, através de seus relatos, se os sujeitos têm consciência do que realmente seria essa autonomia. Assim, analisamos se as respostas foram coerentes ou desprovidas de sentido. Ao mesmo tempo, tentamos levar o aluno a se perceber como sujeito responsável em processo de formação acadêmica.

Como resultado da opinião do aluno, tivemos no Gráfico 02

### Opinião quanto ao favorecimento ou não das atividades do livro na sua autonomia discursiva



Do gráfico acima, destacamos a contribuição do aluno HTS (do grupo A) ao afirmar que o LD influencia a sua produção escrita de forma negativa; enquanto os outros alunos tiveram opiniões diferentes ao responderem que as atividades do LD “não favorecem” (SCFF) a sua autonomia discursiva ou que “favorecem” (SRL), mas não argumentaram, e o único que justificou a sua resposta (LMB) relacionou o progresso concernente à produção escrita ao seu conhecimento lexical.

Do mesmo modo aconteceu no grupo B. Apenas KAS respondeu a pergunta e os outros três alunos (LEAS, LIAS e MPS) deram respostas curtas sem argumentar. No grupo C, além de um “sim” (JJS) e de um “não” (FNN), também sem argumentos, os dois alunos (JVO e SRLF) que argumentaram atribuíram a produção de sentidos ao significado das palavras e ao favorecimento (ou não) da aprendizagem; ou seja, a produção de sentidos é proporcional ao processo de aprendizagem. (Percebeu-se que os sujeitos se referiram à autonomia discursiva relacionando-a à questão de apreensão de vocabulário e de conhecimento básico de gramática.)

Os sujeitos acreditaram que a proposta do livro favoreceu a sua autonomia discursiva, no entanto ao se referirem aos resultados dessas atividades (na questão anterior) trataram apenas das questões de apreensão de vocabulário e de conhecimento básico de gramática. Ao mesmo tempo, os sujeitos não conseguiram expressar com clareza que a autonomia está relacionada ao uso criativo da língua e às suas estratégias de aprendizagem conforme foi dito no capítulo 03.

5.1.3. A opinião e os exemplos trazidos pelo aluno referentes ao trabalho do LD com o método comunicativo da estrutura da língua.

Na pergunta de número 07, investigamos se o aluno conseguia identificar, nas atividades propostas do LD, características da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem da língua. Ou seja, se essas atividades favoreceram uma conscientização dos diferentes papéis do aluno-autor aliada à progressão do conhecimento lingüístico. Ao mesmo tempo, observamos se o aluno tem consciência do que seria ensinar e aprender a língua de modo comunicativo e se o sujeito espera que o LD apresente conteúdos específicos para a sua formação como professor e como pesquisador ou apenas se contenta em apreender a estrutura gramatical da língua. Para tanto, levamos o aluno a dar dois *exemplos do modo pelo qual o LD aborda a prática da estrutura da língua de modo comunicativo*.

Dos três grupos de alunos mencionados, consideramos que a resposta de MPS do grupo B e de SCFF do grupo A tiveram grande relevância para a nossa pesquisa, pois pelo fato de o LD fazer uma abordagem do ensino-aprendizagem da língua de forma homogeneizante, os aprendizes (MPS) classificaram os diálogos e os exercícios de perguntas e respostas propostas pelo LD como comunicativas. Ao mesmo tempo, um dos sujeitos (SCFF) considerou comunicativas as atividades que levam os aprendizes a fazerem repetições de estruturas lingüísticas.

Assim, na descrição de MPS e de SCFF, tivemos:

*“Diálogos prontos e exercícios de perguntas e respostas” (MPS)*

*“Conversação; repetição oral (das palavras).” (SCFF)*

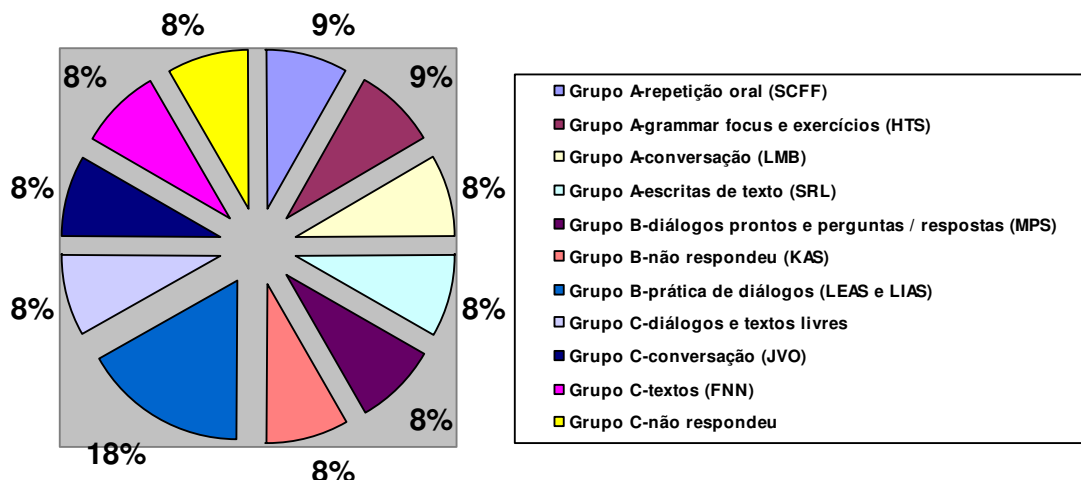
Mesmo sem se dar conta, MPS usou a expressão “prontos” que dá idéia do estudo da língua como um fim em si mesma. A afirmação do aprendiz evidencia sua ilusão de que os exercícios de reprodução de diálogos e de perguntar / responder questões são práticas de abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem da língua.

Da resposta de SCFF percebemos que o aprendiz acredita que repetir e até memorizar determinadas frases prontas já lhe é suficiente para que se sinta envolvido em atividades consideradas comunicativas.

No gráfico a seguir teremos o resultado da análise atribuída à 7ª pergunta do questionário.

Gráfico 03:

### A opinião e os exemplos referentes ao trabalho do LD com o método comunicativo





Do gráfico acima, percebemos que as respostas dos sujeitos foram bastante diversificadas e apenas dois discentes, LEAS e LIAS do grupo B, consideraram as atividades de diálogo comunicativas. As respostas de SCFF, do grupo A, e MPS, do grupo B, sugerem que as atividades de escrita, realizadas no LD, não possibilitam ao aluno exercer sua autoria pelo fato de apresentarem o perfil de reprodução de modelos já existentes e levarem o aluno a repetir frases prontas.

Os outros alunos do grupo A classificaram as atividades de gramática (HTS), de conversação (LMB) e de produção textual (SRL) como comunicativas. Os alunos LMB (grupo B) e JVO (grupo C) expressaram considerações similares ao citarem as atividades de conversação, enquanto KAS (grupo B) e SRLF (grupo C) optaram por não responder à pergunta. No grupo C destacou-se a opinião de FNN (grupo C), pois foi o único que se referiu aos exercícios de completar ou de ler textos como uma maneira comunicativa de trabalhar a língua.

Concluímos que, do resultado da análise de dados da 7ª pergunta, percebeu-se que os alunos descreveram as atividades “comunicativas” de forma muito vaga sem demonstrarem certeza e segurança com relação ao que afirmaram sobre o que seria apreender a língua de forma comunicativa. Percebe-se que os sujeitos se confundem e se contentam com as atividades que enfatizam a gramática e os exercícios de repetição oral ou com atividades de perguntas e de respostas tratadas linearmente sem vislumbrar nenhuma preocupação com a formação discursiva e acadêmica.

### 3ª Etapa do questionário

#### 5.1.4. Questionamento da opinião do aluno quanto ao tipo de abordagem da prática de escrita que o professor-pesquisador tem feito

Na 3ª etapa do nosso questionário procuramos observar qual é a opinião do sujeito quanto ao trabalho desenvolvido pela professora pesquisadora e qual seriam as expectativas desses alunos que ingressaram no Curso de Letras em relação ao material didático no sentido dele ser uma extensão das atividades desenvolvidas e propostas pelo LD. Levamos então o aluno a dar a sua opinião sobre o tratamento que o professor tem dado com relação à explanação do processo da escrita. Enfatizaremos as respostas nas quais os alunos se colocaram como futuros professores de língua inglesa e se referiram à sua autonomia como aluno-autor.

Destacamos, portanto, a opinião de HTS (grupo A) e a de KAS (grupo B) para o nosso trabalho de pesquisa. A deste por mencionar o incentivo que recebeu das atividades realizadas pela professora pesquisadora favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia como aprendiz; a daquele por ressaltar a grande importância da escrita na vida do futuro professor.

Na resposta de HTS e KAS, tivemos:

*“Tem dado uma ênfase especial devido à importância da escrita na vida profissional de um futuro professor.”* (HTS)

*“Tem incentivado a autonomia na hora de escrever, facilitando o aluno a descobrir quais são suas dificuldades para tentar melhorar.”* (KAS)

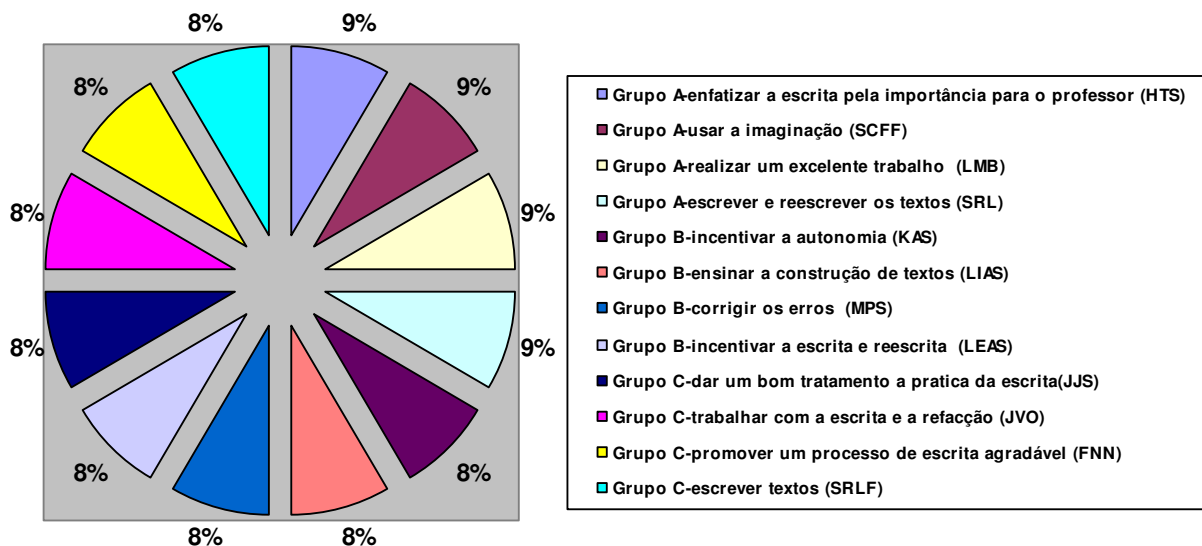
Do mesmo modo destacamos a opinião de JJS, do 3º grupo, pois a despeito de tantas dificuldades registradas nos seus diários reflexivos acreditou que as atividades realizadas nos módulos da sequência didática contribuíram para o seu desenvolvimento com a habilidade de escrita.

No dizer de JJS, tivemos:

*“Um bom tratamento, pois venho desenvolvendo a habilidade da escrita.”* (JJS)

Das respostas à 8ª pergunta, podemos definir o Gráfico 04:

### Questionamento quanto ao tipo de abordagem que o professor tem feito à prática da escrita



No gráfico relacionado à 8ª pergunta, a opinião dos alunos variou bastante e apenas 03 alunos (JVO, FNN e SRLF) do grupo C mostraram opiniões similares ao descreverem os tipos de atividades sem expressarem a sua opinião pessoal. Não houve nenhuma coincidência de respostas dentre os componentes de cada grupo. Os alunos não fizeram nenhuma relação entre as atividades desenvolvidas pela professora e as propostas pelo LD.

Elencando as respostas que se identificaram com os objetivos de nossa pesquisa, além do reconhecimento de HTS da importância da habilidade de escrita para futuros professores (já mencionado), tivemos em cada grupo reconhecimentos relevantes, tais como: no grupo A, a expressão “o uso da imaginação” (SCFF); no grupo B, o reconhecimento de que as atividades “incentivaram à autonomia” (KAS) e no grupo C, a consideração de que a prática da escrita é um “processo agradável” (FNN).

Para os demais alunos a professora realizou “um excelente trabalho” (LMB – grupo A), “ensinou a construção de textos” (LIAS – grupo B), levou os alunos à “correção de erros” (MPS – grupo B) e deu “um bom tratamento” às atividades de escrita e de reescrita (JJS do grupo C).

Portanto, a despeito das dificuldades encontradas, o mais importante é que através do depoimento dos alunos percebemos que 75% dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa concordam que o nosso trabalho contribuiu para a conscientização quanto à valorização da importância da escrita e à autonomia discursiva dos aprendizes.

#### 5.1.5. A opinião dos alunos quanto às atividades desenvolvidas na sequência didática da nossa pesquisa

A 9ª pergunta surgiu da concepção de que o aluno é capaz de dialogar com as atividades propostas, sabendo se posicionar e questionar quando necessário, por não conseguir se distanciar do papel que tem a cumprir quanto ao seu processo de aprendizagem principalmente como sujeito comprometido com a sua formação docente. Neste sentido, levamos o sujeito a questionar se “o seu professor desenvolveu ou tem desenvolvido alguma atividade para o ensino-aprendizagem da prática de escrita que não seja sugerida pelo livro didático e a elencá-las”.

Estrategicamente, analisaremos o depoimento de componentes de cada grupo para ressaltarmos as concepções subjacentes às respostas dos três grupos de alunos. A partir da resposta de LMB (grupo A), KAS (grupo B), SRLF e JVO (grupo C) fica clara a percepção pelos sujeitos de que a professora pesquisadora trabalhou com os gêneros textuais de maneira

diferenciada do LD pelo fato de as atividades realizadas favorecerem a escrita e a oralidade da língua, levando os alunos a perceberem que o LD enfatiza mais o ensino da gramática.

Nas palavras de LMB, KAS, SRLF e de JVO, tivemos

*“Sim, os vários tipos de textos, ou seja, gêneros textuais cartas de opinião e pessoal.”*

(LMB)

*“Comentários críticos sobre notícias de jornais e reprodução de obras literárias.*

*Dessa vez, melhorando a escrita e a oralidade da língua nos alunos.”* (KAS)

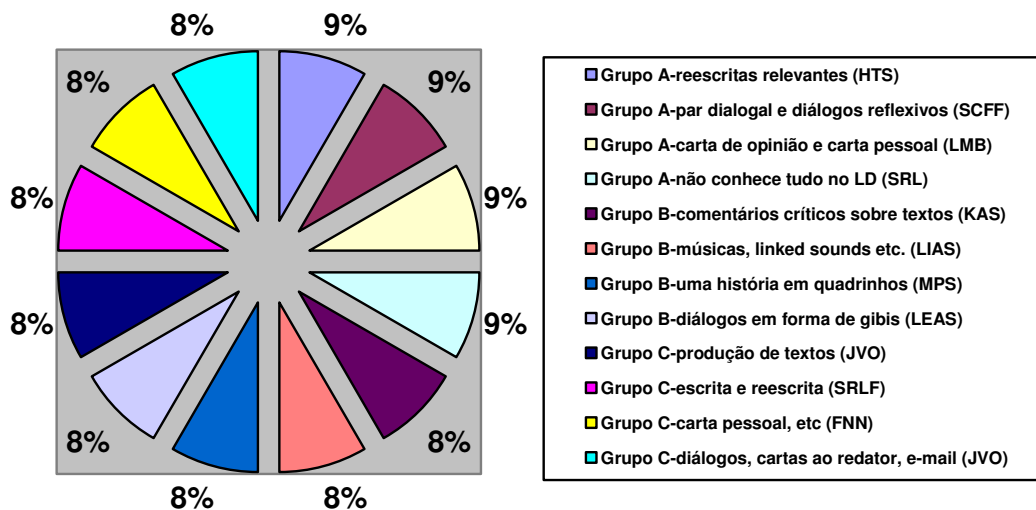
*“A professora tem feito muitas atividades de escrita que não constam no livro e outras que estão no livro. As “compositions” e a reescrita das mesmas é para mim a mais importante.”*(SCFF)

*“Sim, produção de textos. Os exercícios do LD trabalham mais com a gramática.”*

(JVO)

No Gráfico 05 podemos concluir que resultados tivemos a partir da 9ª pergunta.

### Opinião quanto às atividades desenvolvidas na seqüência didática da nossa pesquisa



Assim, da 9ª pergunta concluímos que, de acordo com o gráfico acima, a maioria dos componentes do grupo A conseguiu separar as atividades que foram realizadas pela

professora pesquisadora daquelas realizadas através do LD, tais como reescrita (HTS), par dialogal e diários reflexivos (SCFF), cartas pessoal e de opinião (LMB). No entanto, um dos alunos (SRL) usou uma resposta bastante evasiva ao afirmar que não conhece tudo no LD, portanto não poderia responder. No grupo B, 75% dos alunos citaram atividades que não se referiam ao nosso projeto de pesquisa. No grupo C, 100% dos alunos elencaram apenas atividades realizadas nos módulos da nossa pesquisa.

Ou seja, da avaliação geral, dizemos que 75% do grupo A conseguiu separar as atividades da nossa pesquisa daquelas do LD; o grupo B diferenciou-se por que apenas 25% conseguiu se destacar com a sua resposta e apenas o grupo C atingiu uma posição satisfatória em sua resposta.

#### 4ª Etapa do questionário

##### 5.1.6. Análise das Sugestões dos alunos sobre os tipos de atividades que podem promover melhoria no processo de escrita

Na 10ª pergunta da última etapa do questionário objetivamos levar o aluno a dar a sua opinião sobre algumas atividades de ensino - aprendizagem da escrita que pudessem favorecer o desenvolvimento dessa habilidade. Ao mesmo tempo, pretendíamos fazer com que os alunos expressassem os seus argumentos quanto a possibilidade de exercerem as suas escolhas, questionassem sobre as suas próprias necessidades como aprendizes e pudessem mostrar até onde eles se sentiam responsáveis pela própria aprendizagem. Investigamos, então, *“que tipo de atividade de ensino-aprendizagem da escrita pode promover a melhoria de processo de escrita do aluno”*.

Elencamos 03 alunos distribuídos em grupo diferentes: SCFF (grupo A) por expressar que teve total confiança no trabalho realizado nos módulos da nossa pesquisa e os alunos KAS (grupo B) e JJS (grupo C) por terem feito referência às atividades realizadas pela professora-pesquisadora.

Segundo SCFF:

*“Os fatores relacionados ao quesito 09”. (Par dialogal e diálogo reflexivo). (SCFF)*

Vale salientar que o aprendiz do depoimento acima foi o que mais se envolveu na sequência didática do nosso trabalho, expressando sempre o máximo de prazer em participar de cada atividade.

De acordo com KAS, tivemos:

*“Trabalhos que nos façam produzir e depois com a ajuda do professor analisar os erros para melhorar nossa escrita.”*

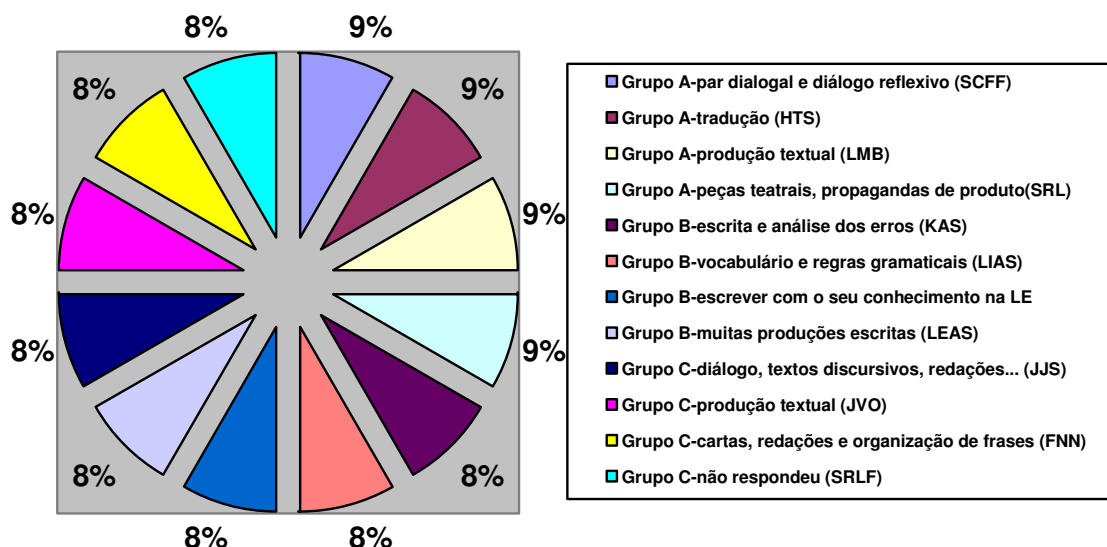
Nas sugestões de JJS, tivemos:

*“Diálogos, textos discursivos, redações, narrativas... sempre com a correção do professor.”*

Nas duas respostas anteriores, tanto de KAS quanto de JJS, encontramos uma dependência dos alunos com relação à necessidade de intervenção da professora-pesquisadora na análise e correção dos erros. Essa atitude mostra que os sujeitos atribuem a responsabilidade de sua aprendizagem ao professor.

Das sugestões dos alunos sobre os tipos de atividades que podem promover melhoria no processo de escrita, tivemos no Gráfico 06:

## Sugestões sobre os tipos de atividades que podem promover melhoria no processo de escrita



Percebemos que a maioria desses sujeitos citou atividades que foram realizadas na sequência didática deste trabalho. No grupo A, dois dos alunos (SCFF, LMB) citaram as atividades realizadas nos módulos; o grupo B se destacou por unanimidade, pois todos citaram apenas atividades da nossa pesquisa, atingindo o percentual de 100% (KAS, LIAS, MPS e LEAS). Já no grupo C, um dos alunos não respondeu, correspondendo a 25%, mas o restante (75%), sugeriu apenas atividades com o perfil daquelas realizadas em nossa pesquisa.

Da 10ª pergunta desse instrumento de análise, apesar dos alunos terem valorizado as atividades realizadas no nosso trabalho de pesquisa, percebemos uma certa dependência por não tentarem sugerir atividades diferentes daquelas que já foram trabalhadas. Portanto, os alunos estão tão condicionados em usar o LD como um manual para aprender a gramática, o vocabulário da língua e de copiar os modelos de textos propostos que se sentiram incapazes de dar sugestões de atividades de escrita, conforme foi solicitado.

Ao mesmo tempo, percebemos que se o aluno ingressante na faculdade pesquisada tivesse um nível básico para comunicar-se na língua, o seu perfil contemplaria a possibilidade de aprimorar competências e habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, conforme foi mencionado no capítulo 03 (p.04) da nossa fundamentação teórica.

Finalizamos a nossa análise realizada através do questionário enfatizando que esperamos que a nossa pesquisa contribua para a conscientização dos diferentes papéis do aluno-autor, aliada à progressão do conhecimento linguístico, ao levá-lo a refletir sobre o seu papel, questionar sobre a sua capacidade e tentar suprir as suas necessidades discente e docente, principalmente ao se responsabilizar pela sua própria aprendizagem como aluno do Curso de Letras.

## **5.2. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Nesse instrumento de coleta de dados “Questionário para professores”, observamos se as práticas de ensino-aprendizagem adotadas pela professora que participou da nossa pesquisa favorecem para que a sala de aula seja um ambiente de negociação de conhecimentos, dando possibilidade ao surgimento das várias vozes sociais coexistentes na interação professor e alunos, corroborando ao capítulo 02 da nossa fundamentação teórica. Para tanto, levamos a professora (doravante Professora A) a responder perguntas que versavam sobre as habilidades e as competências do graduando, os objetivos de ensino de língua inglesa em curso de formação, a importância do uso do LD na graduação, as práticas de linguagem adotadas e o tratamento dado à escrita que possibilite a expressão de subjetividade do aluno.

Um dos objetivos básicos desse instrumento de análise seria o de observarmos se há consenso entre as afirmações da Professora A e os exercícios realizados em sala de aula no sentido de apontar para atividades que produzam resultados imediatos (ou não) sem dar prioridade à subjetividade do aluno. Vale ressaltar que para esse instrumento de pesquisa a faculdade só dispunha de um professor, além da professora-pesquisadora.

No que se refere à pergunta 01, que trata das habilidades e competências que o graduando deverá desenvolver na formação docente de inglês como língua estrangeira, a professora opinou que *“o aluno de graduação deve ingressar no Curso de Letras com o desempenho básico esperado daqueles que concluíram o Ensino Médio e submeteram-se a um exame de vestibular. Esse discente deve ter desenvolvido as 04 habilidades necessárias na aprendizagem da língua estrangeira de modo que possa aplicá-las em um curso superior”*.

A professora afirma que a graduação em Letras levará o aluno a aplicar o conhecimento básico por ele adquirido durante a vida escolar. Percebemos que a professora tem consciência de que os alunos chegam à academia com o nível de conhecimento sofrível, portanto sua sugestão seria inviável. Por outro lado, a professora não favorece o



desenvolvimento dessas habilidades da língua, conforme se propôs, pois se identifica com um *ethos* de sujeito-informador de estruturas inquestionáveis nas atividades que realiza. Esses exercícios contribuem para que ocorra um silenciamento em sala de aula, direcionando o aprendiz para funções comunicativas desenvolvidas mecanicamente.

As habilidades e competências do graduando se restringem à visualização de conteúdos e valores a serem assimilados determinados pela instituição de ensino. Então, o jogo comunicativo de sala de aula passa a ser regido pelo paradigma tradicional, tal qual os alunos foram treinados na instituição escolar (cf. cap. 03). Assim, percebe-se que o aluno espera ser o curso de graduação uma extensão de toda a sua vida escolar, isto é, um treinamento para assimilar estruturas linguísticas já vivenciadas, mas ainda não apreendidas, nas séries anteriores.

Quanto aos objetivos do curso de língua inglesa para os alunos em formação, conforme a pergunta de número 02, a professora afirma “*partindo-se do pressuposto de que o aluno já é capaz de utilizar os elementos básicos necessários ao seu desempenho com a LE, elege-se, como principal objetivo na formação docente, preparar o futuro profissional para o uso da LE como elemento de comunicação da fala e da escrita, de integração social e fator de interculturalidade*”.

A professora parece ampliar demais os objetivos do Curso, usando os seus argumentos baseados no pressuposto de que os alunos ingressam na faculdade com o conhecimento básico da língua; no entanto, sabemos que se o aluno não tiver condições de fazer um curso de inglês durante a sua vida escolar não receberá a preparação de que precisa no ensino médio e nem o material-amostra usado no Curso de Letras se adequaria a prepará-lo.

A possibilidade de “*integração social*” sugerida pela docente não condiz com a realidade que vivenciamos, pois na maioria das vezes os aprendizes têm vergonha de falar em sala de aula e de participar de atividades que possam expor o seu nível de conhecimento linguístico. Quanto à questão da “*interculturalidade*”, só ocorrerá se o aluno usar o computador para pesquisar sobre outras culturas ou se tiver acesso a outros meios de comunicação. No entanto, muitos alunos não têm sequer computador em casa e, além do mais, dispõem de pouco tempo para pesquisar fora pelo fato de ter que trabalhar para pagar a sua faculdade.

Portanto, embora a Professora A assegure ser o objetivo do Curso de Letras de preparar o futuro profissional para o ensino de LE, restringe as atividades que realiza a uma forma de ver o funcionamento da língua, identificando-se com a prática de três mitos que

norteiam o ensino-aprendizagem da língua estrangeira que seriam: estudo da língua como um fim em si mesma, a língua como apreensão de vocabulário e a língua como prática de pronúncia de palavras tendo como referencial a pronúncia do professor, conforme critica Carmagnani (cf. cap.02).

Já na terceira pergunta, que seria sobre a importância do LD no curso de formação, a Professora A afirma que *“todo livro didático pode ser uma ferramenta importante na sala de aula. Depende de como e do que é explorado. Para o aluno / docente é importante lidar com a maior variedade possível de livros didáticos necessários para o seu futuro desempenho profissional ao lado das obras que terá que estudar / analisar para maior aprofundamento da língua-alvo”*.

No depoimento acima, percebemos que a professora A considera o LD uma ferramenta importante, opinião que diverge da de alguns grupos de estudos que constataram que a existência de LD são inadequados, pois sabemos que existem LD que não são apropriados ao ensino e à aprendizagem de LE. Embora a professora afirme que depende muito de como o LD é explorado, ela acaba sendo contraditória por se ater muito ao manual do LD e segui-lo como a uma bíblia, vivenciando minuciosamente cada atividade, levando os alunos a repetirem várias vezes as estruturas gramaticais e as funções comunicativas propostas, identificando-se com o método áudio-lingual.

Assim, além de usar apenas o livro adotado pela instituição de ensino, a professora foi contraditória também quando sugeriu “uma variedade de livros”. Em seguida citou as “obras” às quais os alunos não têm acesso e, se tivessem, sabemos que provavelmente não alcançariam o objetivo proposto por não terem o nível de proficiência necessário para esse tipo de atividade. Portanto, estamos lidando com um elemento utópico dentro da realidade que nos é imposta. Pois quando muito, o aluno lê e discute as idéias de pequenos livros de história com o nível de iniciantes para fazer curtas explicações bilíngues.

*Na quarta pergunta*, ao investigarmos as práticas de linguagem adotadas em atividades com fins de aquisição da língua, a Professora A sugere as *pesquisas em livros didáticos e não-didáticos, as dramatizações, os debates, os seminários, os trabalhos com filmes em LE em todas as épocas e os trabalhos com música*. Entretanto, não os realiza, apenas enfatiza o trabalho com o LD treinando os alunos com a parte gramatical e priorizando os exercícios cujas estruturas linguísticas serão cobradas na avaliação escrita, pois, segundo ela, as questões da prova são elaboradas tal qual as aulas ministradas. Assim sendo, nenhum conteúdo do livro deve ser descartado, com exceção das atividades de escrita do LD, que

nunca são vivenciadas. Os aprendizes, por suas vez, acreditam que a Professora A está no caminho certo, pois enfatiza o “beabá” da língua, expressão usada pelos próprios alunos.

Para contrapor as atividades que nortearam a nossa pesquisa àquelas realizadas pela Professora A, vale salientar que nos modelos de gênero de Dolz & Schneuwly encontramos sugestões de prática de linguagem divididas no eixo do uso da linguagem e no eixo da reflexão, auxiliando-nos na escolha de um material adequado à nossa intervenção pedagógica (cf. cap. 02).

Assim, na atividade de produção textual do gênero *carta de opinião*, os alunos leram e debateram sobre alguns artigos da Revista Veja para, em seguida, escreverem a sua produção textual sobre um determinado assunto sugerido no artigo. Acreditamos que oportunizando o aluno a realizar suas produções escritas e, simultaneamente, constatar as suas dificuldades, através do registro de suas reflexões, estaríamos propondo práticas de linguagem adequadas ao desenvolvimento do seu aprendizado.

Quanto à *quinta pergunta*, quando levamos a professora a questionar que resultados espera alcançar através do tratamento por ela dado às atividades de escrita apresentadas pelo LD, apesar da professora afirmar que “*as atividades propostas pelo LD podem servir apenas como ponto de partida para trabalhos maiores de produção de texto, através de projetos criados por docentes e discentes*”, não verificamos nenhuma ênfase dada aos projetos criados pelos alunos em relação à produção escrita sugeridas ou não pelo LD. O que se vê é uma acentuada importância dada às atividades para exercitar as estruturas gramaticais e o vocabulário da língua, através de traduções e repetições, como já dissemos anteriormente.

O perfil das atividades propostas pela Professora A aponta para o que já havia afirmado antes da realização dos módulos da nossa sequência didática, quando reconheceu que os alunos realmente estavam precisando desenvolver a habilidade de escrita na língua-alvo. Esse comentário também mostra sua consciência de que sua prática não contempla essa habilidade da língua. Ao mesmo tempo, não se dá conta de que ao se responsabilizar pela negociação dos significados no ambiente social de sala de aula, estará também levando em consideração as posições assumidas nos campos textuais, social e cultural do aluno leitor e autor (cf. Ruddell e Unrau), conforme afirmamos no capítulo 02 deste estudo.

Através da pergunta de número 06, investigamos de que forma a professora contempla a subjetividade do aluno nas atividades de escrita sugeridas pelo LD. A professora A afirmou “*sempre que o aluno fala da própria experiência, apresenta seu perfil, escreve sobre suas memórias ou fala dos seus projetos para o futuro, ou ainda, apresenta seu ponto de vista sobre determinados temas*”, mas não realiza exercícios que proporcionem momentos que os

levem a “*falar de experiências*”, nem de “*apresentar seu ponto de vista*”, mesmo que seja com o nível mínimo de conhecimento linguístico, conforme propomos nos módulos da sequência didática em nosso projeto de pesquisa.

Ancorando-nos na visão sócio-interacionista, usamos o gênero como um instrumento mediador ou transformador da atividade de escrita, na medida em que o sujeito se apropriou do objeto e da situação e construiu os esquemas de sua utilização. Desta maneira, encontramos, no estudo dos gêneros, uma forma de dar continuidade a sua circulação na realidade cotidiana do aluno, conforme sugerem Dolz & Schneuwly (cf. cap. 02).

Para dar prioridade à subjetividade do aluno, seria indispensável levá-lo a participar de alguns eventos comunicativos. Para tanto, encontramos na produção de alguns gêneros, realizada em nosso trabalho, uma estratégia para que os sujeitos usassem a linguagem de forma significativa já que o evento comunicativo é constituído do discurso dos participantes, da função do discurso e do cenário no qual o discurso é produzido e através do qual os sujeitos interagem. Eis aí a descrição dos elementos envolvidos em alguns momentos nos quais os aprendizes compartilharam o propósito de comunicação (cf. Swales), entendendo o gênero como ação social e apontando para critérios pragmáticos, características demarcadoras dos gêneros (cf. Carvalho), conforme discutimos no capítulo 02 da nossa fundamentação.

Quanto à sétima pergunta, ao questionarmos quais as práticas de linguagem adotadas para que o aluno possa ser inserido no evento comunicativo, a Professora A respondeu que seriam “*animadas conversas que são na verdade provocadas / guiadas pelo professor, gerando muitas vezes conversas de fato informais e espontâneas como também nas discussões aliciadas a partir de temas propostos e guiados pelo professor*”. No entanto, ao se referir a essas conversas animadas, descreveu alguns momentos em que costuma circular pela sala de aula para incentivar os alunos mais tímidos a treinar algumas frases que contextualizam os tópicos gramaticais propostos no LD em uso.

Da descrição da professora, entendemos que ela defende uma coisa e faz outra ao classificar esses tipos de práticas usadas como “espontâneas”, quando na realidade descaracterizam o processo de comunicação conforme afirmamos na nossa pesquisa ao criticarmos práticas de exercícios que se identificam com o método behaviorista por assumirem o perfil de atividades estruturalistas.

Já na 8ª pergunta, indagamos qual é o tratamento que a professora A tem dado à explanação do processo da escrita e em seu depoimento a professora afirmou: “*Geralmente, o processo da escrita para estudantes que se iniciaram na LE ou que estejam em um nível*

*intermediário de aquisição da língua está pautado na aplicação do vocabulário e fatos linguísticos já incorporados e previamente explorados nas etapas do aprendizado da LE”.*

Em sua explanação, a professora se refere a “fatos linguísticos”, porém associados à assimilação de vocabulários; ou seja, ela não deixa claro que os fatos linguísticos estariam pautados nos fatos sociais. A professora não relaciona a aplicação de vocabulário à exploração de notícias que tenham a função social de levar o aluno a praticar a escrita para saber sobre a violência, o vício do fumo, como deve ser feita a alimentação, dentre outros, conforme fizemos na produção do gênero carta de opinião que será visto no capítulo 5.4.

Ao discordarmos do tipo de tratamento que a Professora A tem dado às atividades realizadas em sala de aula, reveladoras de uma postura estritamente estruturalista, sugerimos um redirecionamento dessas atividades, em especial ao trabalho com a escrita, dando oportunidade aos alunos de realizarem as suas produções textuais e levando-os a usarem o seu próprio conhecimento, construir, monitorarem e representarem os vários significados guiados sempre pelos seus propósitos, planejamentos e pela captação de crenças e de conhecimentos prévios. Desta forma, o sujeito prosseguirá o processo de construção do conhecimento, conforme a concepção de Ruddell e Unrau (1994) (cf. cap. 01).

No que se refere à opinião da professora A, concernente à 9ª pergunta relacionada à descrição de alguma atividade de escrita por ela desenvolvida e que não seja sugerida pelo LD a professora deixa claro que *“na maioria dos LD ainda não encontramos exercícios para trabalhar coesão, coerência e intertextualidade. O docente tem à sua disposição muitos textos excelentes para que ele crie / use como instrumento para elementos tão abrangentes. Uma maneira mais simples e direta é trabalhando com filmes e canções”.*

A professora se propõe a colocar à disposição dos alunos alguns “textos excelentes”, no entanto se perde ao dizer que esses textos serão usados “como instrumento para elementos abrangentes” e não explica que elementos seriam esses. Em seguida, sugere trabalhar com filmes e canções. Mas ao usar, segundo ela, alguns trechos desses filmes para fazer pequenos comentários, visualizando também as suas aulas de literatura inglesa, perceberá que os alunos não têm conhecimento linguístico suficiente para participar desses debates, principalmente pela falta de identificação com o material-amostra em uso.

Na ausência de um *feedback* das atividades realizadas pela Professora A, salientamos que na nossa coleta de dados ocorreu justamente o contrário, pois ao utilizarmos a teoria de Rottava (cf. cap. 01) como base para nosso trabalho, os sujeitos produziram sentidos e se responsabilizaram pelo diálogo com os seus interlocutores. Os resultados foram realmente bastante positivos, pois proporcionou ao aluno “boas razões para escrever” através de

atividades que o envolveram em práticas de linguagem de referência, ancoradas no seu conhecimento prévio, como por exemplo, a carta pessoal produzida para o colega de sala. O gênero foi usado como um instrumento de interação social, envolvendo tanto o indivíduo que age sobre o objeto e / ou a situação na qual ele está envolvido, conforme sugere Dolz & Schneuwly (cf. cap. 02).

Finalmente na 10ª pergunta, pedimos que a Professora A sugerisse atividade (s) de ensino e de aprendizagem de escrita que promovessem a melhoria de produção individual a fim de oportunizarmos a criatividade de cada aluno envolvido para que os exercícios favorecessem a interação e o desenvolvimento pessoal do aprendiz. No dizer da professora, tivemos: *“Todo tipo de atividade que estimule o ato comunicativo (oral ou escrito), oportunize a criatividade de cada aluno envolvido e seja fator de interação e desenvolvimento pessoal.”*

A Professora A não define quais seriam essas atividades, apenas faz alusão àquelas que “estimulem o ato comunicativo”, sem deixar claro quais seriam. Podemos dizer que a resposta atribuída a essa pergunta foi bastante evasiva, talvez pelo fato de haver um certo distanciamento entre o que a professora A diz que faz e as suas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Ao discordarmos do tratamento que a professora tem dado ao ensino e à aprendizagem de língua, acreditamos que as atividades que “estimulem o desenvolvimento pessoal do aluno”, sugeridas pela professora, são aquelas que levam os aprendizes a serem capazes de construir, monitorar e representar o significado e nas quais o leitor é visto como aquele que usa e controla o conhecimento guiado pelo seu propósito, planejamento e pela captação do acervo de crenças e de conhecimento prévio que o estimula a prosseguir com o processo de construção do conhecimento, conforme sugere Ruddell e Unrau (cf. cap. 02).

Consolidando nossos propósitos, levamos os sujeitos de nossa pesquisa a realizarem suas produções escritas e, simultaneamente, fazerem os seus *diários reflexivos* a fim de se conduzirem os seus “planejamentos” para que se sentissem estimulados a prosseguir com o processo de “construção do conhecimento”. Assim, os aprendizes encontraram na discussão de seus pares dialogais um estímulo para o seu “desenvolvimento pessoal” porque foram levados a identificar as dificuldades do colega e as suas próprias dificuldades no momento em que dialogam com a escrita dos textos produzida por seu *par dialogal* ao mesmo tempo em que recebem o *feedback* de sua atividade de escrita através do comentário do colega.

Concluimos que a professora respondeu as perguntas sem usar argumentos coerentes com a sua opinião acerca das habilidades e das competências do graduando, com os objetivos

de ensino de LE, com o uso do LD na graduação, com práticas de linguagem adotadas por ela e com o tratamento dado à escrita que favorece (ou não) a subjetividade do aluno.

Conforme a análise que fizemos, de acordo com as respostas da professora, podemos dizer que a língua é tratada como um código para comunicação: homogênea, determinada, a-histórica, de uso privado (aliada apenas às normas), com regras invariáveis e descontextualizada da realidade dos alunos, prática criticada por Marcuschi (cf. cap.03). Essa postura valida a palavra do professor e inibe a interação realística e significativa em sala de aula, corroborada pelos exercícios propostos pelo manual do LD.

A partir da análise que realizamos percebe-se que a professora se distancia da sala de aula sugerida por Bakhtin por não evidenciar os fatos e fenômenos sociais que são ideologicamente constituídos e por treinar os alunos a cumprir normas, reguladas sistematicamente em sala de aula (cf. cap. 03).

### **5.3. INSTRUMENTO: ANÁLISE DA ESCRITA, DA REESCRITA E DO DIÁRIO REFLEXIVO**

Nessa etapa do nosso trabalho, relacionada à coleta de dados, analisaremos simultaneamente três instrumentos de pesquisa: a produção, a refacção e o diário reflexivo dos alunos correspondentes a cada módulo realizado na sequência didática. A fim de confrontarmos algumas atividades, e melhor compreendermos os possíveis resultados, enfatizaremos os exercícios e os sujeitos que mais se destacaram nos grupos A, B e C.

As reflexões foram realizadas durante a escrita e a reescrita dos textos dos módulos da sequência didática nas quais os alunos foram orientados a produzirem os seus textos e simultaneamente constatarem e registrarem as dificuldades tanto com os exercícios de escrita sugeridos pelo LD, presentes nos módulos 01 e 04, quanto com aqueles sugeridos pela Professora-pesquisadora, nos módulos 02 e 03.

Ao pressupormos as dificuldades que os sujeitos poderiam encontrar, na realização das reflexões propostas, consideramos necessário elaborarmos um pequeno roteiro norteador do diário reflexivo, mas a utilização desse gênero seria uma experiência nova para os alunos, portanto, o trabalho inicial desse instrumento de dados baseou-se nas seguintes indagações:

## ROTEIRO INICIAL PARA OS DIÁRIOS REFLEXIVOS

1. Você precisa registrar:

a) O conhecimento adquirido nas atividades sugeridas pelo (a) PP/ LD

- 1) Linguístico
- 2) Fluência da idéias
- 3) Domínio de conteúdos
- 4) Outros.

b) O seu progresso a partir da atividade de escrita e reescrita

2. Faça uma auto-avaliação e relate se você usou a linguagem adequada na atividade proposta.

Os alunos usaram o roteiro acima descrito apenas para escrever o diário reflexivo do 1º módulo da sequência didática. A partir do 2º módulo, os sujeitos se sentiram à vontade para escreverem as suas reflexões. A decisão dos sujeitos foi coerente com o objetivo inicial do nosso trabalho de pesquisa ao nos propormos a trazer momentos de introspecção, que não fossem guiadas por nenhum material de apoio, para que pudéssemos alcançar o perfil de aluno desejado capaz de expressar suas emoções ou sentimentos e relatar suas experiências, dando ênfase à aprendizagem da língua com foco nas práticas sociais, conforme descrevemos nos capítulos 02 e 03.

Vale salientar que a análise a seguir será sequenciada pelas atividades modulares sistematicamente trabalhadas em quatro etapas, as quais foram assim divididas:

- 1ª etapa: Módulo 01 – atividade sugerida pelo LD: 1ª escrita refacção e diálogo reflexivo;
- 2ª etapa: Módulo 02 – atividade de escrita no Gênero Carta Pessoal: 1ª escrita, refacção e diálogo reflexivo;
- 3ª etapa: Módulo 03 – atividade de escrita no Gênero Carta de Opinião: refacção e diálogo reflexivo;
- 4ª etapa: Módulo 04 – atividade sugerida pelo LD: refacção e diálogo reflexivo.



O gênero *carta pessoal* foi escolhido, pois nessa situação de ato de linguagem, segundo Chareaudeau (2008 p.45), “quando está comunicando algo, o sujeito está inserido numa situação de comunicação. O “EU” enunciador escreve ao “TU” destinatário visto como um interpretante ou ser social. O gênero nasce da necessidade de comunicar algo a alguém ou de dar resposta. Existe uma finalidade a que se destina essa fala ou escrita”. A carta pessoal favorece para que o sujeito já tenha os seus objetivos definidos porque se supõe que a finalidade a ser alcançada está bem definida.

Por outro lado, no gênero *carta de opinião*, os sujeitos tiveram a possibilidade de expressar as suas opiniões sobre os artigos publicados em revistas, esclarecendo, acrescentando ou criticando as informações que foram publicadas. Estrategicamente, os temas escolhidos foram polêmicos

No 1º módulo, ou primeira produção escrita sugerida pelo LD, observamos se a 1ª escrita e a refacção de um aluno de cada grupo (A, B e C) valida as reflexões registradas nos seus diários reflexivos. Ou seja, se os sujeitos se sentiram limitados pela relevância dada aos modelos de textos pré-estabelecidos, entrando no jogo discursivo do LD, tratando a língua como um sistema homogêneo, determinado e a-histórico (cf. cap. 03) e de que forma foram construídas a escrita e a reescrita dos textos a partir dos erros cometidos.

É importante ressaltarmos que, na análise do primeiro e do quarto módulos da nossa sequência didática, destacamos os trabalhos de 1ª escrita, de refacção e do diário reflexivo de SRL (grupo A), KAS (grupo B) e SRLF (grupo C) para que pudéssemos refletir como os sujeitos de nossa pesquisa interagiram com as atividades propostas no LD levando em consideração o antes e o depois de realizarem o segundo e o terceiro módulos da nossa sequência didática e observando de que forma o nosso trabalho de pesquisa influenciou a 2ª produção sugerida pelo LD já que percebemos que este homogeneiza a triangulação professor X aluno X material didático ao apresentar uma sequência de atividades desprovidas de uma preocupação com os conflitos e dificuldades que podem surgir relacionados ao ensino propriamente dito (cf. cap. 03).

Justificamos o nosso critério de escolha dos sujeitos acima citados pelo fato de os três alunos apresentarem diferentes realidades quanto ao conhecimento linguístico. Dentre os três grupos, o aluno KAS, do grupo B, é o único que teve a oportunidade de fazer um curso de inglês antes de entrar na academia. Um dos alunos do grupo A (SRL) e um outro do grupo C (SRLF) só estudaram inglês no ensino médio. No entanto, SRLF, influenciado pelas suas dificuldades, não apresentou interesses relacionados ao desenvolvimento da habilidade da

escrita e SRL assumiu uma postura de um sujeito responsável pelo seu aprendizado relacionada à sua vida docente e discente.

### 5.3.1. O Sujeito em Contato com as Atividades Proposta pelo LD

Na proposta de escrita realizada por SRL, o aprendiz fez uma entrevista ao amigo a partir de 06 perguntas propostas pelo LD: “What do you do?”; “Where do you live?”; “Do you study? Where?”; “Do you work? Where?”; “How do you like...?”; “What’s your favorite...?” (cf. Richards, 2005 p.11). Em seguida, escreveu uma biografia a partir das respostas dadas pelo colega. Entendemos que o objetivo da atividade seria escrever as respostas das perguntas acima na 1ª pessoa do singular usando o *presente simples* para, em seguida, reescrevê-las na 3ª pessoa do singular usando o mesmo tempo verbal. A partir dessa “receita” sugerida pelo LD, o aprendiz já teria seu texto “pronto”.

Das atividades de SRL, tivemos:

#### 1ª escrita de SRL

I am a student. I am a student at São Miguel College. I like go to college by bus, I live in Paudalho – Pe. I wok in the government department. I am a secretary. My favorite color is yellow.

Comparando a primeira escrita com a refacção abaixo, percebemos que o sujeito teve dificuldade em mudar as respostas do seu colega da 1ª pessoa do singular para a 3ª pessoa (ao invés de usar *he is a student*, escreveu *I am a student*) já que as perguntas formuladas no LD estavam todas elaboradas com “you”, justificando a sua preocupação com o erro que cometeu quando diz: “observei que houve poucos erros na escrita, salientando apenas o erro em que as respostas da entrevista foram escritas na 1ª pessoa quando as mesmas deveriam ser na 3ª pessoa do singular”.

O comentário do aprendiz revela que a sua preocupação seria a de apreender a estrutura linguística que está sendo abordada no LD (*tempo presente simples*), não levando em consideração as características do gênero por ele evidenciado (biografia). Além disso,

concentrou-se apenas em dar respostas às perguntas acima mencionadas já que nesta atividade o LD não apresentou uma biografia como modelo.

Na Reescrita de SRL, tivemos:

My classmate is S. He is a student. He's a student at São Miguel College. He likes to go to college by bus, He lives in Paudalho – Pe. He works for the government department. He is a secretary. His favorite color is yellow.

Conforme já comentamos, na refacção acima, foi necessária a troca dos pronomes “I” por “He” junto à adequação dos verbos à 3ª pessoa e o acréscimo do “to” entre os dois verbos, como vemos na frase: “*He likes go to college by bus*”, que ficaria (*likes to go*). Também percebemos que o texto foi tecido com uma sequência de frases lineares, como podemos constatar com a repetição do pronome “I”, substituído depois pelo “he”, desprovido da presença de alguns conectores para que o texto ficasse melhor estruturado e pudesse evitar a repetição do pronome.

No diário reflexivo abaixo, o sujeito respondeu às perguntas do roteiro inicial para o diário reflexivo, considerando que usou a linguagem adequada ao dar ênfase à idéia de estudar a língua em contexto apropriado, em situações de comunicação, quando se referia: “à clareza de idéias e à coerência na sua escrita”; no entanto, antes dessa afirmação, expressou sua preocupação em usar a língua como um mero código (uso dos pronomes, verbos e vocabulário).

No diário reflexivo de SRL, tivemos:

Pude constatar, através dos exercícios propostos em sala de aula, a importância de uso dos pronomes e que os verbos combinam com eles. Conheci mais uma expressão nova (government department).

Quanto à fluência das idéias e à criatividade na composição do texto, não tive muitas dificuldades, apenas devo ficar atento ao uso das preposições (to, at, in) em seus respectivos casos.

Observei que houve poucos erros na escrita, salientando apenas o erro em que as respostas da entrevista foram escritas na 1ª pessoa quando a mesma deveria ser na 3ª pessoa do singular.

Utilizei a linguagem adequada com clareza de idéias e coerência.

No relato acima, SRL passou a dar uma grande relevância à estrutura lexical e gramatical da língua-alvo, deixando claro que esses são os critérios mais relevantes para a produção textual, sendo este o paradigma no qual o sujeito esteve envolvido no seu contexto escolar. O LD entra em cena com a função de dar “forma” ao conhecimento, selecionando o chamado “saber” (cf. Souza, 1999) conforme determina o sistema educacional. Podemos dizer que esse paradigma, tacitamente aceito pelo aprendiz, causa uma certa confusão, pois, para o aluno, a construção de suas experiências na produção textual está relacionada à reprodução dessas estruturas linguísticas já hierarquizadas (cf. cap. 03).

Na proposta seguinte de produção textual sugerida pelo LD, realizada por KAS (GB – 2º período), o sujeito descreveria uma profissão em inglês, dando algumas pistas, porém sem citar o nome da profissão escolhida.

Na 1ª escrita de KAS, tivemos:

She serves and sets organization the table. Her job is very important for the confort of the people. She writes down the request and she takes the bill. She must be very nice and she always keep the calm.

Analisando a primeira escrita acima, percebemos que o texto está constituído de quatro frases justapostas (assim como ocorreu com SRL), sem que haja nenhuma palavra que possa conectar as idéias. Na realidade, as frases obedecem a uma sequência de informações que se completam de maneira gradativa. A 1ª descreve a ação que identifica o nome da profissão (pôr a mesa); na 2ª há uma intenção de tentar convencer que a profissão é importante; a 3ª continua a mostrar a próxima ação do sujeito, oferecendo mais pistas para o leitor e a 4ª enfatiza a 2ª ao descrever o perfil que aquele determinado profissional deveria ter tal qual sugere o LD (descrever e dar pistas de uma profissão sem citá-la).

Na reescrita de KAS, tivemos:

She serves and sets the table. Her job is very important for the comfort of the people. She writes down the orders and she takes the bill. She must be very nice and she always keeps the calm.

Na refacção acima, foram feitas poucas mudanças, pois o sujeito atingiu o seu objetivo inicial de usar a gramática adequadamente. No entanto, não podemos dizer se o sujeito produziu realmente o seu texto ou se copiou frases prontas do material-amostra pelo fato de ele ter afirmado no diário reflexivo que poderia seguir o LD como modelo.

No dizer de KAS, em seu diário reflexivo, tivemos:

A atividade ajudou a tentar pensar em inglês o máximo possível. A atividade também ajudou a conhecer novas palavras.

O livro ajudou por mostrar exemplos de outras profissões e assim podermos seguir um modelo. Houve progresso em relação ao aprendizado tanto no vocabulário quanto em relação à gramática.

Da descrição acima, percebemos que, ao afirmar que a atividade “ajudou a pensar em inglês”, a idéia que se tem é que a expressão “pensar” na língua-alvo é usada de forma bastante isolada sem que a língua flua de maneira corrente. Portanto, o progresso mencionado no diário reflexivo do aprendiz não condiz com a sua produção escrita.

Na atividade seguinte, de SRLF, também foi realizada a descrição de uma profissão em inglês, tal qual KAS (ambos do 2º período).

Na 1ª escrita de SRLF, tivemos:

The job very appreciate, he had big salary the professional in this area he much maney, the work to require very ability a good.

Na 1ª escrita de SRLF, evidenciamos as dificuldades encontradas, tais como: o uso incorreto do verbo e do artigo em algumas orações como, por exemplo, a ausência do verbo *to be* e do artigo indefinido “a” nas frases “*the job very appreciate*” e “*he had a big salary*”; a confusão feita com os tempos verbais, ora no presente, ora no passado: “he had”, “the work to require”; a tentativa de usar a palavra como adjetivo mas confundindo com a forma verbal, como “appreciate” (apreciar) ao invés de “appreciative” (apreciativo), denotando que tem dificuldade de usar o contexto correto da palavra ao procurá-la no dicionário.

Na refacção de SRLF, tivemos:

The job is very appreciative, it has a big salary. The professional in this area earns much money. The job requires to be a good worker.

Além da reescrita concernente às dificuldades já mencionadas, tivemos a grafia incorreta do substantivo “money” na qual percebemos uma tentativa de transferir o som da pronúncia da palavra para a escrita, surgindo, portanto, a interferência da língua falada para a língua escrita tal qual ocorre na língua materna. Conforme criticamos nas produções de SRL e KAS, o aluno SRLF também construiu frases desprovidas de conectivos, ajustando-se apenas às respectivas posições.

Na reflexão a seguir, o aprendiz tratou a língua inglesa como uma “desconhecida” e lamentou ter que recorrer ao dicionário para produzir o seu texto. Percebemos que o seu depoimento está coerente com o perfil de texto que produziu.

No diário reflexivo de SRLF, tivemos:

As dúvidas com as palavras me fizeram recorrer ao dicionário. Quanto à gramática de uma língua que para mim é “desconhecida” torna o trabalho mais difícil e para ajudar neste processo eu usei o dicionário e o livro didático.

A primeira escrita de SRLF refletiu o “trabalho difícil” que o aprendiz descreveu, apontando para o fato de estar atrasado no curso, por causa das disciplinas de Língua Inglesa, sendo irregularmente matriculado no 2º período. Mesmo diante dos problemas com a habilidade da escrita, o sujeito identificou suas dificuldades, pois a atividade não se limitou ao preenchimento de espaços em provas (cf. Miccoli, 2005), mas à realização de um projeto no qual o aluno aplicou os seus conhecimentos e graças à sua reflexão e as constatações do diário reflexivo foi possível levá-lo a descrever as suas dificuldades, em meio ao conflito instaurado, coerente com a sua produção escrita.

Na análise da escrita, da refacção e do diário reflexivo do 1º módulo do nosso trabalho, fica evidente que os sujeitos dos três grupos ajustaram as frases da produção escrita, buscando agruparem frases prontas, tal qual sugere o LD, pelo fato de levar o aluno a se preocupar apenas em aplicar as regras gramaticais que estão sendo evidenciadas.

O fato de KAS ter um certo domínio linguístico não o isentou de repetir as “fórmulas” propostas pelo LD. Isso valida a idéia que temos de que a postura autoritária que o LD assume, para identificar-se com um *ethos* de sujeito-informador de estruturas inquestionáveis, corrobora também com a instituição de ensino que determina os valores e conteúdos a serem trabalhados. O jogo comunicativo de sala de aula passa a ser regido pelo paradigma tradicional “X” ensina alguma coisa e “Y” apenas aprende sem fazer questionamentos. Esse paradigma é tacitamente aceito pela sociedade, pelo professor e pelo aluno como sendo natural, benéfico, indispensável e verdadeiro (cf. cap. 03).

## 2ª PRODUÇÃO ESCRITA

### 5.3.2. As constatações e os conflitos ecoando na voz dos alunos

No 2º módulo, destacamos as cartas pessoais produzidas pelos alunos HTS e SRL, ambos do grupo A. Este, por usar a atividade proposta em seu favorecimento ao ser capaz de

ver o gênero como um instrumento de socialização da situação por ele vivenciada como estagiário de uma escola pública (cf. cap. 02). Aquele, por convidar seu colega para dialogar com suas próprias dificuldades referentes à aprendizagem da língua, rompendo com o silêncio geralmente imposto em sala de aula, fazendo com que a sua voz ecoe dentre as várias vozes sociais e, ao mesmo tempo, lançando o convite ao colega para que juntos pudessem evidenciar as suas dificuldades e negociar o conhecimento, conforme propomos no 3º capítulo do nosso trabalho.

A partir dos depoimentos seguintes, percebemos que o gênero Carta Pessoal contribuiu para que os sujeitos pudessem organizar os seus esquemas e dialogassem com o seu objeto e a sua percepção, vindo à tona as suas ações anteriores, levando-os a interagir com as atividades propostas de forma produtiva.

Na 1ª escrita de HTS, tivemos:

Hello, my friend, how do you do? I hope you're ok. I'm writing this letter for you with objective, to change our knowledge and to try resolve our doubts about the English language.

My vocabulary is very poor and for this motive I can't to express everything who I'll liked ask you and to know about you.

I hope you understand who I am beginning pupil of English and please forgive my mistakes.

Ao analisarmos a estrutura de algumas frases na 1ª escrita, percebemos que foram elaboradas primeiro na língua materna para em seguida traduzi-las para a língua-alvo, tais como: “to resolve”, em analogia com “*resolver*”, ao invés de “to solve”, “*I am beginning pupil*” ao invés de “*I am a beginner*”.

Na refacção de HTS, tivemos:

From: HTS

To: SCFF



Hello my friend, how do you do? I hope you have been ok. I'm writing this letter for you and I intend to improve our knowledge and try to solve our doubts about the English language.

I'm not good at vocabulary, for this reason, I can't express everything that I'd like to ask and know about you.

I hope you to understand that I am a beginner and overlook my mistakes.

Na reescrita de HTS foram feitas as modificações acima mencionadas e ao compararmos a primeira escrita do texto acima ao depoimento do diário reflexivo abaixo percebemos que há coerência entre as dificuldades descritas pelo aprendiz e o seu texto escrito, pois ao se referir à interferência da língua materna na sua produção escrita, conforme comentamos e mostramos, o aprendiz expressa que tem consciência e que o seu texto primeiro é estruturado na língua materna, por isso apresenta erros de interferência tal qual elencamos.

No depoimento do diário reflexivo de HTS, tivemos:

Foi muito enriquecedor para mim este trabalho de escrita de uma carta, pois aos poucos vou aprendendo novas expressões para poder comunicar-me na língua inglesa. Ainda tenho bastante dificuldade em expressar minhas idéias devido, principalmente, a interferência da língua materna, mas sei que é natural e, no meu processo de aprendizagem, tenho certeza que irei superá-lo.

Aprendi bastante com o feedback da carta, pois eu já sabia que tinha dificuldades com preposições, em como usar “who”, “that” e “with” e com as exposições dos erros e as explicações dadas clareou um pouco mais a minha mente.

Minha maior decepção é com a turma que com atividade nenhuma se envolve. Os que sabem um pouco mais são excelentes “criticadores” e péssimos auxiliares e os que pouco sabem não procuram se interessar em aprender.

A partir do diário reflexivo acima, percebemos que o sujeito mostrou maturidade quanto à sua consciência dos erros cometidos ao afirmar “eu já sabia que tinha dificuldades”. Ao mesmo tempo, admitiu que a atividade serviu para que ficasse mais claro para ele, através do *feedback* da carta, dado pelo seu par dialogal SCFF.

Portanto, o trabalho com os gêneros contribuiu para que o sujeito espelhasse as suas experiências como usuário da língua, materializadas nas suas ações com o outro e individualmente, conforme foi dito no capítulo 02.

Na próxima produção textual, SRL usa o gênero carta pessoal como um relato de experiência, dando atenção particular às intenções sociais nelas reconhecidas que originam a forma e o conteúdo do ato de comunicação. Subjacente a essa ação está a concepção de gênero de Bazerman ao afirmar que quando os textos são produzidos diversos fatos sociais também são materializados (cf.cap. 02).

Da 1ª escrita de SRL, tivemos:

How long time don't see you.

I am writing to say that started working today. I'm teaching at a secondary school called Arraial Novo do Bom Jesus, in Recife. Now I spend my afternoon with my students.

The boys and the girls are very energetic and impolite, they can run, shout and they push each others all the time the teacher are crazy with them.

I like my new job I'm very happy, because trainee there.

Hope see you in the next weekend.

Ao analisarmos a primeira escrita de SRL, identificamos uma certa flexibilidade na construção do texto pelo fato de o aprendiz usar dois tempos verbais, tais como o *presente contínuo* (*I am writing to say...*) e o *presente simples* (*I spend my afternoon...*) sem se preocupar em manter uma linearidade no texto tal qual a sua produção escrita no primeiro módulo como mencionamos no início desse instrumento de análise ao nos referirmos à sua primeira produção escrita na qual o aprendiz, ao realizar a atividade sugerida pelo LD, produziu o seu texto com frases elaboradas apenas no tempo *presente simples*.

Na primeira frase, que inicia o texto (*How long time don't see you*), além da ausência do sujeito da oração "I", também percebemos que o sujeito elaborou a frase no tempo verbal *presente simples* por não ter conhecimento ou não saber usar o *presente perfeito*, mais adequado àquele contexto. Esse fato confirma a crítica que fizemos no terceiro capítulo de nosso trabalho ao relatar que na aula de inglês não é considerado "pedagogicamente correto" apresentar ao aluno o *present perfect* antes do verbo *to be*. Esse procedimento é causador de

muitas queixas entre alunos por terem consciência que o ano letivo de um curso de inglês começa sempre pelo verbo *to be*, contribuindo também com a falta de interesse na aula.

No texto de SRL, percebe-se a relação gradativa de estruturas gramaticais, conforme foi mencionada por Souza (cf. cap. 03), que oscila entre o *presente contínuo*, o *presente simples* e o uso do verbo *to be*.

Na reescrita de SRL, encontramos:

I haven't seen you for so long!

I am writing to say that I am starting to work today. I'm teaching in a secondary school called Arraial Novo do Bom Jesus, in Recife. Now I spend my afternoons with my students.

The boys and the girls are very energetic and impolite, they can run, shout and they push each other all the time, the teachers are mad with them.

I like my new job I'm very happy, because I'm a trainee there.

I hope to see you next weekend.

Ao compararmos a primeira escrita à segunda, evidenciaram-se algumas modificações. Destacamos a refacção da primeira frase (*I haven't seen you for so long!* ao invés de *How long time don't see you*) conforme foi mencionado e a substituição da palavra “*crazy*” por “*mad*”, adequando-se melhor ao contexto.

No diário reflexivo abaixo, entendemos que, ao escrever a sua carta e socializar os fatos sociais conferidos na sua primeira experiência docente como professor-estagiário de língua portuguesa em escola pública, SRL descreveu que estrategicamente se ateu apenas ao vocabulário linguístico por ele conhecido e isso contribuiu para que não tivesse tantas dificuldades com o texto escrito. O sujeito não mencionou nenhuma dificuldade com o vocabulário e nem com a gramática da língua, o que foi confirmado, até certo ponto, na sua produção textual (sem levarmos em consideração a dificuldade com o uso do *presente perfeito*).

No depoimento a seguir, tivemos:

## Diário Reflexivo de SRL

Na escrita da carta pessoal, não tive muitas dificuldades, uma vez que procurei escrever utilizando um vocabulário que eu pude dominar.

Nesta atividade utilizei pouco o dicionário, utilizei palavras que eu já conhecia em inglês.

Assim, das atividades realizadas no 2º módulo da nossa sequência didática, percebemos que a partir dos seus interesses pessoais, os alunos conseguiram encontrar motivação para atuar como protagonistas dos seus próprios textos e ao se sentirem envolvidos com as atividades de escrita realizadas vieram à tona também as diferenças individuais e a exposição de cada um relacionada aos conhecimentos linguísticos prévio e geral com relação aos conteúdos vivenciados.

HTS usou a atividade de gênero como uma maneira de propor ao colega uma cumplicidade para aprender a língua estrangeira e SRL, além de denunciar a realidade do ensino nas escolas públicas, mostrou que, apesar de todos os problemas descritos, encontrou uma satisfação com a sua escolha profissional ao usar a expressão “I’m very happy, because I am a trainee there”. A sala de aula passa a ser um ambiente de troca em torno da idéia fundamental de que os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou objetivos (cf. cap.02). E mesmo que os sujeitos não se deem conta de que estão envolvidos nesse processo, a atividade forneceu um ponto de vista contextual e social das experiências humanas e de funcionamento da linguagem, de acordo com Dolz & Schneuwly (cf. cap. 02).

Podemos dizer que houve uma relação recíproca entre o desenvolvimento das ações dos alunos e seus textos, pois os seus propósitos estavam bastante explícitos. Os momentos introspectivos revelaram o perfil de cada aluno, capaz de precisar as reais dificuldades que os levaram ou não a desenvolver a aprendizagem na língua-alvo.

### 3ª PRODUÇÃO ESCRITA

#### 5.3.3. O Gênero usado como suporte de referência para a compreensão

No 3º módulo da nossa sequência didática, destacamos a produção, a refacção e a reflexão dos alunos SCFF e HTS (grupo A) pelo fato de terem se mostrado capazes de identificar as suas dificuldades atribuídas à linguagem rebuscada do texto, mas, mesmo assim, procuraram usar o gênero com suas características correspondentes, fazendo uma análise mais profunda, inferindo sentidos, sem reproduzir apenas as idéias do texto, mas também foram capazes de construir um texto paralelo àquele que leram (cf.cap.01).

Na 1ª escrita de SCFF, tivemos:

The man use one of the his characteristics but specials to communicate, or rather, a language and trougt it's that us differenciate or rather living being, so trougt of the using, we can transmite emotions and feelings.

The write however it's responsible in the let literary works and stories. Some component can damage the speaking, injuries, get breathless and accidents that affect the brain, delaing comprehension and movements.

Ao analisarmos a primeira escrita da Carta de Opinião de SCFF, partimos do princípio de que nesse gênero o aluno-autor teria que inferir as suas idéias e assumir um posicionamento quanto ao texto. Nesse sentido, percebemos que o sujeito acima mencionado, mesmo com pouco conhecimento lexical, usou o seu conhecimento de mundo para expressar a sua opinião, tal qual sugeriu o tema abordado no artigo “Enigmas da Linguagem” (cf. Graib), trabalhado por SCFF no qual o sujeito comentou: “*através do uso da linguagem nós podemos emitir emoções e sentimentos*” (Through the use of the language we can transmit emotions and feelings”) e mais adiante expressou a sua opinião sobre a escrita dizendo que “*a escrita é responsável pelo registro da história da literatura*” (The writing is responsible for the register of History and Literature) e que “*a falta de oxigênio no cérebro pode causar*

*danos temporários aos movimentos do corpo e afetar a fala” (the lack of oxygen in the brain can cause temporary damages to the movements of the body and affect the speech).*

Os comentários acima mencionados, extraídos da carta de opinião de SCFF, aludem ao assunto do texto, mas não se encontram diretamente nele, pois o tema geral abordado seria a linguagem humana, dentro de uma abordagem estritamente científica, fundamentada na visão de Chomsky, Christine Kenneally, dentre outros.

Na estratégia acima descrita, inferimos que o aluno alcançou o horizonte máximo de compreensão (cf. Marcuschi), mostrando também sua capacidade de usar as estratégias individuais, fazendo com que a atividade fosse o reflexo do seu modo de pensar, valorizando seu conhecimento de mundo e sua individualidade no momento em que conseguiu dizer exatamente o que pensou sobre o assunto.

Na reescrita de SCFF, tivemos:

The man uses one of his more special characteristics to communicate, in other words, the language. It's the language that differentiates us from other living beings. Through the use of the language we can transmit emotions and feelings.

The writing is responsible for the register of History and Literature. In elevated altitudes, the lack of oxygen in the brain can cause temporary damages to the movements of the body and affect the speech , reducing the capacity of reasoning

Analisando a 1ª escrita e a refacção de SCFF, percebemos que os erros cometidos foram concernentes à ausência do “S” na forma verbal (uses ao invés de use), referente ao tempo *presente simples* para concordar com o sujeito na 3ª pessoa do singular e à presença de algumas frases elaboradas de forma incorreta (a frase “It's the language that differentiates us from other living beings” ao invés de “a language and thought it's that us differentiate or rather living being”). Mesmo com a presença de palavras que muitas vezes comprometeram o sentido do texto, o aprendiz tentou expressar exatamente o que gostaria.

No depoimento do diário Reflexivo de SCFF, tivemos:

Trabalhar a escrita na carta de opinião foi bastante difícil, pois o texto que utilizei como referência tinha uma linguagem bastante formal por isso tentei fazê-la de maneira sutil e simples. Ao meu ver, sei que não saiu como realmente queria por dificuldades como ortográficas, coerência...

Mas pude contar com HTS que foi analisador do meu texto, dando-me dicas importantes para melhorar meu processo de aprendizagem.

Assim como comentamos a produção textual de SCFF, do mesmo modo percebemos que HTS conseguiu se envolver com a atividade proposta por identificar-se particularmente com o assunto abordado cujo tema seria “Educação nota zero” (cf. Alves Filho). O gênero passou a ser uma forma de o aprendiz realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, de acordo com as concepções de Marcuschi (cf. cap. 02).

Na 1ª Escrita de HTS, tivemos

It's very important the topic of the magazine "Isto é" about the teacher's failure in the Public schools, because it has showed that our government don't worry about this one. This problem is difficulting the students to enter in the universities, because they haven't have classes and the worst one is that there are no teachers and the students have passed without attending classes.

Analisando a primeira escrita da Carta de Opinião de HTS, a despeito de constarmos uma certa dificuldade com as estruturas das frases e com a gramática da língua, conforme o seu depoimento, o aprendiz apresentou muita flexibilidade com a construção das frases em inglês, usando mais de um tempo verbal, tais como: o *presente perfeito* (it has showed that our government...) e o *presente simples* (our government doesn't worry about this one...),

organizando as suas idéias coerentemente, apresentou os seus argumentos e em seguida os justificou, sempre após a conjunção “*because*”.

Ao fazer uso do *presente perfeito*, entendemos que HTS apresentou um certo progresso com relação ao seu texto escrito, pois pelo fato de estar cursando o mesmo período de SRL (3º período), cuja produção constatamos a ausência desse tempo verbal, mostrou um certo domínio linguístico concernente às estruturas gramaticais da língua quando acreditávamos que o aprendiz não tinha conhecimento.

Conforme a reescrita de HTS, tivemos:

It's very important the topic of the magazine “Isto é” about the teacher's failure in the Public schools, because it has showed that our government doesn't worry about this one. This problem is difficulting the students to enter in the universities, because they haven't had classes and the worst one is that there are no teachers and the students have passed without having classes.

Confrontando a primeira escrita com a refacção, percebemos que HTS modificou apenas o final da sua produção escrita quando escreveu o particípio passado do verbo “have” de maneira incorreta (*they haven't have classes...* ao invés de usar *they haven't had classes...*) e na substituição do verbo attending por having (*the students have passed without attending classes* ao invés de usar *the students have passed without having classes*), portanto, com a reescrita, o texto ficou melhor estruturado.

Diante dos poucos erros acima mencionados, entendemos que o aprendiz mostrou ter capacidade de estruturar o texto de forma coesa, expressando uma certa segurança que o levou a ter certeza de que estava “em processo contínuo de crescimento”, conforme o seu depoimento presente no diário reflexivo a seguir.



No Diário Reflexivo de HTS, tivemos:

Escrever uma carta de opinião em inglês foi uma experiência muito construtiva para mim, pois quando fazemos apenas os exercícios propostos pelos livros geralmente apenas repetimos as estruturas sem nos preocuparmos com o aprendizado da língua-alvo.

Neste trabalho, além de conhecer novas palavras, enriquecendo meu vocabulário, também pude continuar percebendo a minha dificuldade de expressar-me na língua-alvo, devido à interferência da língua materna. No entanto, também percebi que avancei bastante no aprendizado e, neste processo contínuo de crescimento, tenho certeza de que terei êxito no aprendizado da língua inglesa.

Sabemos que na maioria das vezes, quando o sujeito está exposto às atividades de escrita, a preocupação com o léxico supera a necessidade de se considerar a estrutura do gênero estudado. No entanto, SCFF e HTS se sobressairam porque ocorreu justamente o contrário: fizeram previsões diferentes quanto à forma do texto e quanto ao estilo com base no que eles sabiam a respeito dos princípios organizacionais do gênero (cf. Liberato e Fulgêncio). Portanto, os leitores já trouxeram internalizado o seu conhecimento prévio de gênero na língua materna, facilitando o seu nível de compreensão e de produção textual.

#### 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE DO LIVRO

5.3.4. O Sujeito e as atividades do LD: comparando o antes e o depois da realização dos exercícios com os gêneros

No 4º módulo desse instrumento de análise, conforme já dissemos, confrontamos as atividades realizadas pelos mesmos sujeitos SRL, KAS e SRLF, que destacamos no 1º módulo, com o objetivo de analisarmos as duas produções e os diários reflexivos, investigando os possíveis progressos referentes às atividades de escrita produzidas entre os módulos 01 e 04 (guiados pelo LD), fazendo comparações entre as introspecções que um mesmo aprendiz fez, observando se houve alguma mudança relevante entre a 1ª e a 4ª produção e reflexão já que as duas atividades foram intermediadas pelo 2º e pelo 3º módulos,

levando os alunos a produzirem seus textos nos gêneros *carta pessoal* e *carta de opinião* propostos pela professora-pesquisadora.

Observaremos se os sujeitos realizaram as atividades com o mesmo assunto sugerido pelo LD, conforme fizeram no 1º módulo, ou se criaram seus textos a partir de suas próprias experiências e, ao se planejarem para a realização do exercício, passaram a valorizar o processo da escrita sem se preocupar apenas com a aquisição gramatical e lexical da língua, prestando atenção a outros aspectos relevantes, distanciando-se dos modelos propostos, mesmo estando estes tão incorporados no aluno.

A atividade do último módulo que aqui iremos analisar, realizada por SRL, refere-se à escrita de um e-mail para um amigo para falar sobre a família da pessoa que está enviando a mensagem (cf. Richards 2005 p. 34).

No seu 1º depoimento (módulo 1), SRL dialogou consigo mesmo sobre a sua criatividade, quanto à produção textual, relacionando-a ao uso da gramática da língua.

Na 1ª escrita de SRL, tivemos:

Hi, Telma!  
My mother is calling you for to dinner tomorrow there in my home.  
Please, take my clothers in the C&A Store for me. They are reserved in my name.  
My mother like a lot of you.  
Will be there!  
SRL

Considerando a primeira escrita acima, percebemos que houve progresso entre a 1ª e a 2ª produção escrita (1º e 4º módulos), pois nesse pequeno texto ao se referir a “*clothes*” o aprendiz alternou com o “*they*” para evitar a repetição do substantivo, conforme ocorreu com o uso constante do “*I*” na 1ª produção escrita do primeiro módulo.

A construção das frases foi feita de forma heterogênea na qual o sujeito não se preocupou em manter o mesmo tempo verbal, como fez no 1º módulo, variando entre o presente contínuo (My mother is calling you), o futuro com “going to” (it’s going to be tomorrow) e a forma imperativa (Take my clothes).

Na refacção de SRL, tivemos:

Hi, Telma!

My mother is calling you to dinner that it's going to be tomorrow at my home.

Please, take my clothes in the C&A Store for me. They are reserved in my name.

My mother likes you a lot.

I'll be there!

SRL

Na refacção acima, percebemos algumas frases formuladas incorretamente, como em: *“My mother is calling you for to dinner tomorrow there in my home”* ao invés de *“My mother is calling you to dinner that it's going to be tomorrow at my home”*, dentre outras. Mesmo assim, o aprendiz conseguiu colocar um pouco de realismo no seu texto, usando regras de polidez (*“please”*) no momento de solicitar o favor ao colega, amenizando o verbo no imperativo.

No diário reflexivo de SRL, tivemos:

Para escrever este diálogo usei termos comuns práticos para expor as minhas idéias. Ainda tenho algumas dificuldades no uso das preposições. Procurei escrever o texto sem o auxílio do dicionário.

Quanto ao enredo do texto, SRL tomou a decisão de convidar uma amiga para jantar na sua casa, alegando que a iniciativa partiu de sua mãe e aproveitou para pedir um favor ao colega de pegar uma roupa que havia comprado na loja. O texto expressa uma situação do dia-a-dia que pode ocorrer entre dois amigos, mostrando que o sujeito “expôs as suas idéias”

conforme o seu depoimento no diário reflexivo. O texto assumiu o perfil de uma situação natural, improvisada de maneira criativa pelo aprendiz.

Na mudança de atitude por parte do aluno, percebemos uma autoconfiança concernente à sua capacidade de administrar sua própria formação contínua relacionada à prática de escrita na língua-alvo.

A atividade do último módulo que em seguida iremos analisar refere-se à escrita de uma pequena conversa, em um Chat online, na qual os alunos KAS (grupo B) e SRLF (grupo C), ambos do 2º período, escolheram para quem estariam enviando a sua mensagem (Imagine you are having an online Chat. Where are you? Who are you chatting with? Write a short conversation – cf. Interchange Third Edition Intro p.35).

Na 1ª Escrita de KAS, tivemos:

Hi, Lili, I'm at São Miguel College, and you?

Did you do the English's work? I'm finishing right now. On Monday, I'll give to you finish yours. Will you go on Monday to São Miguel? I'll wait for you.

Kisses: Friend.

Na 1ª escrita acima percebemos que KAS construiu seu próprio enredo usando um tempo verbal (futuro com “Will”) que não foi sugerido pelo LD.

Reescrita de KAS

Hi, Lili, I'm at São Miguel College, and you?

Did you do the English project work? I'm finishing it, right now. On Monday, I'm going to give you mine to finish yours. Are you going to São Miguel College on Monday? I'm going to wait for you.

Kisses: Friend.

Quanto à refacção acima, orientamos o aprendiz a fazê-la ajustando as suas idéias às ações a serem realizadas em breve, adaptando-os ao futuro imediato (com “*going to*”). A despeito do equívoco entre os tempos verbais (futuro com *will* ao invés de usar o futuro com *going to*), o sujeito mostrou uma certa coerência de idéias, organizando o seu enredo de maneira sistemática, expressando que sabia o que estava fazendo e revelando um certo domínio com a língua-alvo.

No depoimento do diário reflexivo de KAS, tivemos:

A minha maior dificuldade foi abreviar as palavras, visto que se tratava de uma conversa on line; também não tive a certeza sobre as letras maiúsculas e minúsculas no caso dos dias da semana.

A partir do diário reflexivo acima, percebeu-se que houve uma mudança na postura de KAS (grupo A – 2º período) com relação à 1ª e a 4ª atividades sugeridas pelo LD, pois enquanto no primeiro diário reflexivo o aprendiz estava mais preocupado com os exemplos presentes no material-amostra (enfatizando o seu progresso com o vocabulário e a gramática da língua), nesse depoimento o aprendiz comentou a sua preocupação em adequar a produção textual às características do gênero (e-mail) na atividade proposta.

O sujeito realmente rompeu com a sua preocupação em usar o LD como modelo e adequou o uso do gênero aos seus objetivos pessoais, dando o seu recado de acordo com o que realmente gostaria de dizer ao seu par dialogal. O assunto abordado foi sobre o exercício do 3º módulo (a carta de opinião) cuja atividade ainda não tinha sido entregue para que LIAS pudesse analisá-la e apresentá-la no instrumento “gravação dos alunos”.

KAS não simulou a mesma situação presente no LD (Duas amigas conversando, localizadas em países diferentes – México e U.S.), pelo contrário, ressaltou os seus valores no momento que adaptou o uso do gênero à sua situação e à sua percepção (cf. cap. 02).

A partir da situação descrita, entendemos que a produção de sentidos se deu quando o sujeito *transformou* o conhecido (*o gênero e-mail*) em conhecimento ao fazer uma relação dialógica entre o que apreendeu ou conheceu para poder transformá-lo (cf. Goodman).

Ao mesmo tempo, a produção de sentidos ocorreu no processo dialógico proporcionado pelo seu envolvimento com o outro (o seu par dialogal nas atividades dos módulos). E esse fluxo só foi possível através de uma via de mão dupla entre o texto que estava sendo produzido e a identificação que o leitor encontrou (cf. Marcuschi) com o assunto tratado, ou seja, percebeu-se que o sujeito realmente estava envolvido nas atividades realizadas no nosso trabalho de pesquisa.

Já nas próximas produções realizadas por SRLF, comparando o diário reflexivo desse módulo com o da primeira produção escrita, percebemos que houve um certo progresso, pois enquanto no seu 1º módulo o aprendiz enfatizou apenas a sua preocupação com a falta de conhecimento linguístico; nessa 2ª reflexão tentou diagnosticar as suas dificuldades, expressando uma certa responsabilidade individual com o seu aprendizado, embora tenha usado a sugestão e o modelo de algumas frases apresentadas no texto do LD.

Das atividades de SRLF, tivemos:

Diário Reflexivo de SRLF

As dúvidas com as palavras me fizeram recorrer ao dicionário. Quanto à gramática de uma língua que para mim é “desconhecida” torna o trabalho mais difícil e para ajudar neste processo eu usei o dicionário e o livro didático.

1ª Escrita de SRLF

SRLF: Hi, my name is Silvania, what your name.

JJS: My name is J., of where you is S.

SRLF: I am in Jaboatão, and you.

JJS: I am in Recife. What you this making?

SRLF: I am studying Portuguese, and you?

JJS: I am writing a script.

SRLF: I have that to go, kisses.

JJS: It is well, kisses.

SRLF: You were a pleasure to know.

Na primeira escrita de SRLF, percebemos que o aprendiz usou modelos de frases presentes na atividade sugerida pelo LD, tais como: “I’m in an Internet Café?” adaptado para “I am in Jaboatão” e “I am in Recife”; no entanto, algumas frases foram usadas de maneira incorreta, pois no texto original tivemos “What are you doing” e o sujeito escreveu “making” ao invés de “doing”, ficando “what you this making”.

SRLF também estruturou frases sem o verbo to be, comprometendo a organização do texto, tais como “What your name, “What you this making”. Na reescrita tivemos: “What is your name”, “What are you doing”. Ou usou a forma incorreta do verbo, ou seja, ao invés de “are” usou “is”: “Where you is S.?” ao invés de “Where are you, S.?”

Nas frases “What you this making?” e “I have that to go, kisses”, os pronomes demonstrativos “this” e “that” ficaram soltos nas frases, sendo descartados na reescrita.

#### Reescrita de SRLF

SRLF: Hi, my name is Silvania, what is your name.

JJS: My name is J., where are you S.?

SRLF: I am in Jaboatão, and you?

JJS: I am in Recife. What are you doing?

SRLF: I am studying Portuguese, and you?

JJS: I am writing a script.

SRLF: I have to go, kisses.

JJS: That’s okay, kisses.

SRLF: It was a pleasure to have met you.

Comparando a refacção do primeiro módulo à análise do quarto módulo, podemos dizer que não houve progresso na produção textual de SRLF, já que nesse módulo o sujeito

usou o texto do LD como modelo, aproveitando algumas frases prontas e a idéia de dois amigos conversando, ambos em lugares diferentes, que foi sugerido pelo material-amostra.

No entanto, podemos concluir que o sujeito progrediu na sua maneira de tratar o aprendizado da língua, pois a despeito das dificuldades encontradas na escrita desse módulo, o sujeito não tratou mais a língua como uma “desconhecida” como fez no primeiro módulo.

No Diário Reflexivo de SRLF, tivemos:

Minhas maiores dificuldades foram primeiro o vocabulário, pois não sabia quais palavras usar para dar um tom mais informal ao e-mail. Segundo, foi quanto à construção das frases, a estrutura das frases em inglês.

A partir do depoimento acima, podemos entender que o sujeito assumiu uma posição de autoanálise, elencando o vocabulário, o estilo do texto (informal) e a construção das frases como elementos demarcadores de suas dificuldades. Isso justificaria a atitude que tomou de seguir o modelo proposto pelo LD por não ter domínio linguístico para elaborar o seu próprio texto.

Considerações Finais sobre o 1º e o 4º módulos

Podemos concluir que entre a primeira e a segunda reflexões realizadas a partir das atividades do LD, os aprendizes SRL e KAS expressaram uma mudança relacionada a uma preocupação de usar os esquemas de gênero presentes em ações anteriores, tentando adequar a atividade do gênero à sua situação de uso real. E SRLF passou a identificar as suas dificuldades, embora ainda preso aos modelos de textos presente no material-amostra usado em sala de aula.

Portanto, as pistas das constatações referentes aos quatro módulos da sequência didática de nosso trabalho, registradas pelos sujeitos nos diários reflexivos, foram relevantes para a identificação de suas dificuldades já que nos módulos 02 e 03, referentes à carta de opinião e à carta pessoal, fizemos com que os alunos fossem expectadores da construção de seu próprio conhecimento. Compreendemos que o nosso trabalho favoreceu a compreensão e



a conscientização dos sujeitos quanto aos erros cometidos e à identificação de suas dificuldades, mesmo quando influenciados pelos modelos de atividades presentes no LD, como vimos no último módulo, contribuindo para que os alunos se engajassem com a sua própria inovação individual (diários reflexivos).

As mudanças que identificamos na proposta do nosso trabalho não estão relacionadas à aplicação de atividades estanques que possam solucionar o problema de tomar o LD como uma bíblia nas atividades propostas (cf. cap. 03). Sabemos que o caminho a ser trilhado é longo, mas acreditamos que ao persistirmos com os nossos objetivos de tentarmos levar o aluno a fazer uso criativo da língua, trabalhando com as suas próprias estratégias de aprendizagem e criando os seus contextos pessoais de aprendizagem, conforme acabamos de descrever, levaremos os sujeitos a reverterem esse quadro a partir de sua mudança de atitude concernentes às suas capacidades de administrar a sua própria formação contínua (cf. caps. 01 e 03).

#### **5.4. Instrumento: transcrição da gravação dos alunos**

Nesse instrumento de análise dividimos o nosso trabalho em duas etapas para facilitar os nossos estudos. A *primeira etapa* foi constituída pelas cartas pessoais e tem como destaque três pares dialogais: dois pares do grupo A e um par do grupo C. Nela evidenciamos as transcrições da análise feita pelos alunos. Numa segunda etapa, ressaltaremos as análises de dois alunos referentes às transcrições feitas a partir das cartas de opinião após fazerem à leitura de alguns artigos da “Revista Veja” (cf. anexo 8.7).

Vale salientar que como critério de escolha desses pares, para a primeira etapa, consideramos os sujeitos cujos depoimentos são coerentes com a nossa pesquisa ao serem capazes de dialogar com o conhecimento e com as suas próprias dificuldades no momento em que questionaram e refletiram sobre os erros dos colegas, como conferimos nos depoimentos de HTS e SCFF do grupo A, LMB e SRL também do grupo A e JVO e FNN do grupo C. Numa segunda etapa, escolhemos dois alunos que em seu depoimento apresentaram características de sujeitos autônomos, capazes de formular os seus objetivos e usar estratégias apropriadas à atividade e, ao mesmo tempo, monitorar e representar o significado tal qual identificamos respectivamente nas análises dos aprendizes SCFF e SRL.

#### **5.4.1. Primeira etapa: A construção de sentidos norteadas pelas práticas sociais na produção do gênero *carta pessoal***

Nessa primeira etapa entendemos que os sujeitos, ao produzirem os seus textos e analisarem a produção do gênero *carta pessoal* realizada pelo seu par dialogal, tomaram para si as dificuldades do outro e, ao mesmo tempo, conseguiram assumir uma postura de imparcialidade no momento que apontaram os caminhos a serem trilhados para progredirem em direção ao aprendizado da língua-alvo. Desse modo, os alunos tornaram-se os protagonistas das atividades realizadas em sala de aula ao construírem a situação (no ato de escreverem o texto e trocarem com o colega), definindo-a (ao identificar os erros) e redefinindo-a (apontando resoluções) a todo momento. Desta maneira, revelaram e estabeleceram os contornos de uma interação em construção (cf. cap. 03).

Analisando as cartas pessoais do par dialogal HTS e SCFF, evidenciamos os comentários tecidos pelos alunos mencionados e mostraremos a maneira como os sujeitos se referem às dificuldades do colega (se admitem que têm as mesmas dificuldades dos colegas) como também investigaremos se os sujeitos fazem sugestões concernentes aos erros cometidos. Também focalizamos as posturas desses sujeitos que se propõem a dialogar com o outro sobre a atividade de escrita, observando se vêem esse momento como uma interação e um encontro dos participantes por estarem na presença imediata uns dos outros, permitindo-se sofrer influência recíproca, negociando ações e construindo significados momento a momento (cf. cap. 03).

No depoimento seguinte, HTS identificou o erro cometido por SCFF; no entanto, ressaltou que todo aluno iniciante costuma cometê-lo.

Nas palavras de HTS, tivemos:

*“por exemplo “ Paudalho is a city terrific”...aí a gente vê logo de início o seguinte...o erro que a gente costuma éh:: cometer sempre...a gente coloca sempre o substantivo antes do adjetivo...e na no caso da língua inGLEsa o adjetivo vêm antes do substantivo...então teria que ser “Paudalho is a terrific city”...”*

No relato acima, HTS teceu o seu depoimento na primeira pessoa do plural (nós), colocando-se no mesmo nível de dificuldade com a língua-alvo, ou seja, o sujeito deixou claro que não estava dialogando apenas com as dificuldades do outro, mas também com as suas

próprias dificuldades, favorecendo também sua autoanálise concernente ao ensino-aprendizagem da língua.

Por outro lado, SCFF mostrou muita satisfação em ser o par dialogal de HTS e fez questão de ressaltar que o seu colega tinha um nível de conhecimento linguístico melhor do que o seu.

Nas palavras SCFF, tivemos:

*“eu me juntei com H. (2s) e ao mesmo tempo fiquei alegre e depois eu fiquei a pensar...por que...eu me juntei logo com H...assim eu sei...que o inglês de H...é mais aguçado que o meu...aí eu fique/ eu fiquei assim pensando...o que vou achar de erro na de H. já que eu sou completamente ( )”*

Na frase acima *“eu fique/ eu fiquei assim pensando... o que vou achar de erro na escrita de H.”*, percebemos que havia um certo conflito interior pelo fato de o aprendiz se sentir inseguro ao se propor a analisar o texto produzido por um colega que acreditava ter um nível mais avançado do que o seu. No entanto, SCFF utilizou estratégias didáticas que afastaram a possibilidade de se sentir esmagado pela falta de conhecimento linguístico (cf. cap. 03), tornando-se capaz de enfatizar o que deveria fazer para aprimorar o seu inglês e superar suas dificuldades, internalizando também as sugestões da professora-pesquisadora.

Nas palavras de SCFF, tivemos:

*“a professora hoje mostrou o que um estudante deve fazer pra aprimorar seu inglês...aí tem que realizar atividades...buscar situações de uso...praticar discutir em grupo coletar matérias...é tudo que esse par dialogal numa simples carta tá fazendo...”*

Nesse momento percebemos que ocorreu uma descentralização do conteúdo de ensino abordado e o contexto extraverbal, no qual os interlocutores ao se envolverem em um clima de conforto passaram a compartilhar universos similares, passa a ser enfatizado. Entendemos que a produção de significado foi valorizada de forma conjunta e os protagonistas passaram a se sentir cúmplices do que foi dito e também do não dito, facilitando a negociação entre as vozes coexistentes em sala de aula tal qual nos propomos a fazer no capítulo 03 de nosso trabalho.

Essa cumplicidade fica clara no *feedback* dado em seguida por SCFF a HTS, referente à posição do adjetivo na frase (SCFF escreveu os adjetivos depois do substantivo, como faz na língua materna, mas na língua inglesa os adjetivos vêm após os substantivos), ressaltando que, a partir de então, ficaria mais atento quanto à posição do adjetivo na oração.

Nas palavras de SCFF, tivemos:

*“que eu errava no: caso do: adjetivo que botava sempre depois ( ) antes...eu vou fazer aGOra...vou prometer a mim mesmo que eu vou botar todos os adjetivos na frente...dentre todos os erros esse pra mim foi o mais grave eu achava que eu não devia cometer...”*

Como sujeito dessa arena de conflitos de vozes, na qual os valores mutáveis e concorrentes vieram à tona, SCFF mostrou que estava consciente do erro que cometeu e assumiu o compromisso consigo (“*vou prometer a mim mesmo*”) que não cometeria mais aquele erro já que estaria consciente de sua dificuldade.

#### 5.4.2. O diálogo com o outro proporcionando um diálogo consigo mesmo

No depoimento seguinte, HTS aproveitou a análise para questionar as suas próprias dúvidas, ao dizer que:

*“éh: “Holy Severino”...aí eu queria saber a mesma dúvida...eu não sei quando a gente vai colocar “holy” ou “saint”...na reescrita eu coloquei “saint”...porque eu não poderia se: éh: uma outra forma de escrita está correta...” and and too Saint Sebastian”...aí pra ficar um negócio...não ficar ...tão incoerente tão português...porque a gente tá tá uma uma transcrição praticamente da língua portuguesa...e também São Sebastião...e na língua inglesa éh:: não funciona da mesma forma como é em português a estrutura...a estrutura diferente...daí eu mudei pra “Saint Severino and Saint Sebastian”...*

(Transcrição da análise de HTS relacionada à carta pessoal escrita por SCFF – 2º módulo da seqüência didática)

O relato acima mostrou que o aprendiz tem uma preocupação em não transpor a sua idéia de construção de frases da língua portuguesa para a língua inglesa evitando transferir a carga semântica de uma língua para outra, já que nesse processo não é possível encontrar palavras consideradas como sinônimos perfeitos. Além disso, uma língua não poderia ser traduzida por outra sem deixar “perdas” e sem levar em consideração as formas divergentes que existem entre essas línguas, como ocorreu na maioria das produções escritas dos sujeitos de nossa pesquisa.

HTS fez alusão à interferência da língua materna para a língua-alvo, comentando algumas construções de frases presentes no texto de SCFF.

Na análise de HTS, tivemos:

*“(...) nesse plano aQUI eu não sei se é possível na língua a gente ocultar o sujeito...no caso do português a gente oculta o sujeito porque éh:: a conjugação é diferente...se eu digo “eu quero”...se eu colocar somente “quero” o sujeito só pode ser eu...mas no caso do inglês...quando eu coloco “want” do verbo querer pode ser eu pode ser você pode ser éh: vocês...ELES... NÓS...aí como ficou oculto eu preferi na reescrita colocar o sujeito...e: ele colocou “invitation”...eu coloquei aqui”\_eu coloquei aqui “invite”...acredito que: esteja certo não sei...”invite” convidar...”*

O aprendiz comentou o erro cometido pelo colega, mas não o identificou como uma dificuldade apenas do seu par dialogal, dando a entender que essa seria uma dúvida sua também (“*eu não sei se é possível na língua a gente ocultar o sujeito...*”) e deu ênfase à necessidade de não poder justificar a estrutura da língua-alvo a partir da língua materna.

No depoimento acima, HTS também chamou a atenção para a concordância verbal que existe em língua portuguesa pelo fato de a própria desinência verbal denunciar o sujeito da oração. Entretanto, na língua inglesa há apenas duas formas verbais existentes: o infinitivo sem o “to” e a formação da 3ª pessoa do singular. Esse fato justifica a explicação dada por HTS: “*quando eu coloco “want” do verbo querer pode ser “eu”, pode ser “você” pode ser éh: vocês...”ELES”... “NÓS”...aí como ficou oculto eu preferi na reescrita colocar o sujeito...*”. A intenção do aluno é de ressaltar que não é possível ocultar o sujeito na língua inglesa tal qual podemos fazê-lo na língua materna.

Na análise realizada por HTS e SCFF, concernente à carta pessoal, percebemos algumas limitações referentes ao conhecimento das palavras e ao uso da estrutura linguística a partir das sugestões que foram dadas entre os pares dialogais.

No depoimento seguinte, evidenciaremos a maneira que HTS analisou a construção de uma frase escrita por SCFF.

Conforme HTS, tivemos:

*“aí ele colocou “first you will see the church”...essa também foi uma das minhas grandes dúvidas na hora de escrever porque “first” é o que é um: um número ordi/ ordinal não é isso? “First”...no português eu posso dizer “primeiro você verá essa Igreja”...mas aí eu não sei se no inglês eu for escrever “first” vai ter esse mesmo sentido...aí eu mudei...coloquei: “in the first moment...acrescentou mais alguma coisa no primeiro momento...”*

Na sugestão acima, o sujeito restringiu a palavra “first” apenas ao seu uso enquanto numeral ordinal, de forma isolada, sem considerar a possibilidade da sua adequação a algumas expressões, tais como “first of all”, “first off” ou à própria construção feita pelo colega que usou o “first” para iniciar um período na oração.

Por outro lado, na frase “*in the first moment...*”, sugerida por HTS, percebemos a presença de uma construção organizada a partir da presença do português corroborando com as dificuldades apresentadas pelo próprio aprendiz quando no depoimento anterior relatou que há uma interferência entre a LM e a LE e que o aluno normalmente constrói seu texto em

inglês usando a língua materna como referencial. Todavia, percebemos que nesse momento, na análise acima, o aprendiz não se deu conta que estava envolvido no processo de interferência, embora apresentasse insegurança quanto às suas afirmações (“... *essa também foi uma das minhas grandes dúvidas na hora de escrever...*”).

Na reescrita do texto, sugerimos que a frase “*in the first moment...*” adequar-se-ia melhor ao uso da preposição “at” ao invés de “in”, ficando, portanto, “*at the first moment...*”.

Já no caso de SCFF, ao analisar a carta pessoal de HTS, o mesmo atribuiu um conceito diferente ao que realmente costumamos usar, conforme as normas gramaticais da língua-alvo, em relação à diferença do uso das palavras “*mistakes*” e “*error*”.

No dizer de SCFF, tivemos:

*“aí a palavra “mistakes” é “erros”... agora é “erros” assim na minha opinião erros muito graves então...a gente pode substituir esse “mistakes” por “error” que é a mesma coisa...só que é um erro mais simples...porque você não cometeu um erro gravíssimo( ) são erros que todo mundo comete...outra palavra aqui que eu tenho dúvida éh:”*

Comparando-se as duas palavras “*mistake*” e “*error*” (que significam erro), aquele proveio do germânico – e os termos em língua inglesa que têm essa origem são mais usados no dia a dia – e este é um termo latino, portanto, usado em situações formais e rebuscadas.

Dizemos então que SCFF estava equivocado ao atribuir a diferença entre as duas palavras, classificando-as entre erros mais simples (“*error*”) e erros gravíssimos (*mistakes*).

Apesar das limitações acima mencionadas, entendemos que os sujeitos assumiram responsabilidade quanto a análise da atividade de escrita, realizada pelo colega, e apresentaram o perfil de aprendizes autônomos procurando entender que deveriam tomar iniciativas autônomas ao mostrarem que têm consciência do seu papel ativo de cumprir o seu processo de aprendizagem (cf. cap. 03). Os erros passaram a ser vistos como um processo de construção de conhecimento no qual os alunos estão envolvidos significativamente.

### 5.4.3. A produção de sentidos favorecida pelo contexto extraverbal

Nos depoimentos seguintes, analisaremos as *cartas pessoais* dos pares dialogais LMB e SRL, ambos do grupo A. O que justifica a nossa escolha é o fato de LMB tentar assumir uma postura de analisar detalhadamente todo o texto, reformulando algumas frases ou expressões, sugerindo um outro texto paralelo ao que o colega produziu, embora muitas vezes as sugestões tenham ficado desprovidas de sentido; e SRL por ser capaz de inferir sentidos a partir do texto, valendo-se do contexto extraverbal, levando em consideração não apenas o que estava no texto, mas o que estava implícito a ele.

No depoimento de LMB, tivemos:

“( ) *nessa primeira frase aqui éh: “espero que você esteja boa” “quanto tempo não vejo você”... eu fiz uma mudança nessa palavra aqui eu acho que éh: quanto tempo quanto tempo ele colocou ( ) eu coloquei ((falando em inglês)) “How much time do not see you” ( ) e: ( ) não é isso? aí eu coloquei ( ) éh: “quanto tempo eu não vejo você”...ele colocou na forma contraída eu coloquei na forma normal mesmo na forma que eu escreveria ...”*

No trecho acima, LMB fez um comentário sobre a expressão “How long time don’t see you”, escrita por SRL, sugerindo “*How much time do not see you*”. No entanto, na reescrita sugerimos “*I haven’t seen you for so long!*”. LMB enfatizou que a expressão estaria incorreta e acrescentou que preferiu usar a forma “do not” sem contração, mas não justificou o motivo de sua sugestão. Todavia, LMB não percebeu que a oração elaborada pelo seu par dialogal estava sem sujeito pelo fato de na língua materna haver a possibilidade de construirmos a frase com o sujeito oculto (“quanto tempo não te vejo”), mas em inglês a construção sem o sujeito não é possível.

A partir da análise acima, percebemos que existe um contexto extraverbal entre o autor do texto (SRL) e o seu par dialogal (LMB), pois ambos compartilham do mesmo conhecimento de mundo, como estagiários da rede pública, sendo SRL motivado a relatar a sua experiência como professor estagiário.

Outra vez, LMB mostrou uma preocupação com o vocabulário do texto ao dizer:

“(...) *essa palavra aqui foi muito ruim de encontrar não consegui encontrar o significado dessa palavra*”

“*mal-educados? não consegui encontrar...*”



Consideramos a declaração acima um pouco confusa, pois primeiro o sujeito afirmou que teve dificuldade de encontrar a palavra, dando a idéia de que no final obteve êxito; no entanto, em seguida, deu a entender que não havia conseguido. Por outro lado, ao se referir à palavra procurada, como a expressão “mal educados”, consideramos a afirmação um tanto estranha já que a palavra poderá ser encontrada facilmente no dicionário por se tratar de um vocabulário básico na língua-alvo, traduzida como “*impolite*”.

Portanto, entendemos que se o sujeito considerasse os seus conhecimentos de referência, relacionados ao contexto no qual o texto foi produzido, teria sido capaz de usar estratégias e operações que controlam e regulam unidades morfológicas, lexicais e sintáticas, chamados de estabilizadores internos e externos, aos quais o texto se submete para formar uma unidade de sentido, favorecendo o seu universo de compreensão de maneira eficaz (cf. cap. 02).

Os depoimentos seguintes se referem aos comentários feitos por SRL ao analisar a carta pessoal enviada por LMB.

SRL iniciou a sua análise de maneira bastante objetiva, afirmando que em poucas palavras LMB havia dito o que queria, ou seja, o que LMB gostaria de informar a SRL foi realmente compreendido.

No depoimento de SRL, tivemos:

*“Ela não não precisou fazer muita coisa de colocar muitos termos pra poder dizer o que ela queria ((lendo em inglês)) nessa primeira parte ela está respondendo a minha carta né...á ela colocou dizendo que tá: muito contente...”*

No depoimento do aluno, a carta pessoal do colega era de fácil compreensão, “*apesar de terem sido usadas poucas palavras*”. Fica claro que SRL já tinha internalizado em seus esquemas como leitor as informações essenciais para produzir significado, pois ao enviar a sua carta para LMB estava consciente de que havia compartilhado as experiências com o colega. O contexto, acima descrito, alude ao modelo de leitura de Goodman (1994) que propõe a junção do escritor, o texto e o leitor, o contexto total do evento de leitura e de escrita passa a ter uma visão transacional (cf. cap. 03).

A partir do comentário seguinte, entendemos que para SRL o fato de seu par dialogal trabalhar como estagiário em uma escola pública favoreceu para que ele consiga por em prática a sua vocação (“*conseguir sua vocação*”), já que ela adora crianças.

No depoimento de SRL, tivemos:

*“...ela também quis dizer que éh: também trabalha certo pra para conseguir sua sua vocação e: que ela também adora muito criança...”*

Uma maneira bastante estranha ao dizer que o colega “*conseguirá a sua vocação*”, ao invés de “*identificar-se-á com a sua vocação*”, já que gosta tanto de criança. Percebemos que a interação com o texto se processou a partir do acesso do sujeito aos textos e / ou contextos (cf. cap.01), pois a certeza de que o colega realmente se identifica em trabalhar com uma determinada faixa etária não proveio da simples afirmação “I love my pupils”, mas das conversas paralelas que ocorreram entre os interactantes da situação vivenciada.

No final de sua análise, SRL fez menção ao fato de que LMB deveria colocar o sujeito da oração “love my friend”, ficando portanto, “*I love*” ao invés de: ( ) “*love*”.

No dizer de SRL, tivemos:

*“No final do segundo parágrafo..... “I love” ao invés de: ( ) “ love””*

Assim como mencionamos anteriormente, no momento em que o aprendiz ocultou o sujeito (I) na frase por acreditar que poderia estar implícito na desinência verbal tivemos uma manifestação de transferência de estratégia de escrita da língua materna para a língua-alvo.

Nos pares dialogais LMB e SRL, encontramos duas formas antagônicas de analisar o texto escrito pelo colega. LMB se voltou para a parte estrutural do texto, mais precisamente para os erros gramaticais e lexicais, sem se preocupar com o que o colega queria comunicar, não obtendo tanto êxito na sua análise. Por sua vez, SRL trouxe consigo uma representação do texto, formada na sua mente como leitor, refletindo a interpretação do significado fundamentada no texto e sendo influenciado por outro fator baseado na discussão com o seu colega em outras situações já vivenciadas (cf. cap. 01).

O gênero carta pessoal foi usado como um instrumento no qual SRL espelhou a sua experiência materializada por meio da ação, de sua forma e de sua substância (cf. cap. 02).

Para finalizarmos a primeira etapa de análise, cujo gênero são as *cartas pessoais* dos protagonistas de nossa pesquisa, nos depoimentos seguintes questionaremos os relatos que se referem aos depoimentos de JVO e FNN, componentes do grupo C.

#### 5.4.4. As diferenças individuais e sua repercussão na compreensão textual

É importante ressaltarmos que JVO (do grupo C), ao analisar o gênero textual produzido pelo seu par dialogal, após fazer a leitura do texto, em seguida silenciou como se o objetivo principal fosse apenas realizar a leitura do texto em inglês.

No dizer de JVO, tivemos:

*“que ela escreveu pra mim ela escreveu (( lendo em inglês)) (5s)  
ASSIM...praticamente quase todas as expressões é é é nova né”*

Como podemos ver no trecho acima, ao fazer a leitura do texto houve cinco segundos de silêncio durante o qual foi necessário o documentador (professora pesquisadora) gesticular para que JVO desse continuidade e fizesse os comentários que achasse necessário. No entanto, após o tempo mencionado, o aprendiz prosseguiu dizendo: *“ASSIM...praticamente quase todas as expressões é é é nova né”*. Entendemos que o aluno procurou deixar claro que não tinha conhecimento linguístico para analisar o texto produzido pelo seu par dialogal, sendo necessário, outra vez, a participação do professor-pesquisador (documentador) que preferiu interferir, dessa vez verbalmente, com a seguinte pergunta:

*“Doc.- todas (as palavras) são novas ou não são?”*

(Questionamento da professora-pesquisadora dirigindo-se a JVO)

Ao sentir que era necessário dar continuidade a sua reflexão, o sujeito prosseguiu de maneira bastante hesitante, ao dizer que:

*“que eu conheço é “How are you?” “How are you?” no caso é o ( ) e: palavras soltas assim que eu conheça também é no passa:do às vezes no caso ...aí agora eu tava pensando eu fico pensando no caso ( ) porque HOJE quando eu lia essa palavra aqui “hope” é “hope” né?”*

Em seguida, percebemos que JVO passou a se sentir à vontade para falar de suas próprias dificuldades e sobre alguns questionamentos referentes à língua-alvo.

No depoimento de JVO tivemos:

*“(...) eu creio que professores de inglês não têm um dicionário na cabeça mas eu acho engraçado assim como é que conseguem traduzir as palavras...e eu não sei eu fico me perguntando se eu pegasse um dicionário e se eu fosse estudar cada palavrinha será que eu vou as/ vou ter decorado o significado de cada palavra? Eu só acho que é complicado: se eu falar praticamente tudo que eu acho complicado eu tenho éh: se eu for ler da forma de como eu tô vendo aqui eu leio mas não é da forma né”*

Com o depoimento acima, pudemos constatar que o sujeito procurou justificar suas dificuldades a partir de suas *diferenças individuais*, mostrando que essas diferenças afetaram o processo de leitura como um todo, ocasionando falhas de compreensão (cf. cap. 02), ao afirmar *“se eu pegasse um dicionário e fosse estudar cada palavrinha será que eu vou as/ vou ter decorado o significado de cada palavra?”*. O aprendiz tentou mostrar a sua forma de decodificar como a aprendizagem da língua-alvo acontece, descrevendo-a como um processo de memorização das palavras, e questionou como poderia apreender o significado de cada palavra ainda desconhecida quando afirmou *“se eu fosse estudar cada palavrinha será que eu vou as/ vou ter decorado o significado de cada palavra?”*.

Na realidade, percebemos que JVO buscou uma resposta para suas inquietações em relação à atividade de leitura e compreensão textual quando disse *“Eu só acho que é complicado: se eu falar praticamente tudo que eu acho complicado eu tenho éh: se eu for ler da forma de como eu tô vendo aqui eu leio, mas não é da forma né”*

Ao mesmo tempo, dizemos que JVO tentou expressar como o material-amostra lhe era perceptível do ponto de vista de sua relevância pessoal como aprendiz (cf. cap.03). Na tentativa de apreender o conteúdo proposto, o leitor ressaltou o seu nível de compreensão tentando deixar claro qual seria o estágio de desenvolvimento da habilidade de leitura no qual se encontrava.

Diante do exposto acima, a professora pesquisadora passou a questionar, então, *“qual foi o primeiro contato do aprendiz com a língua inglesa no contexto escolar?”*

Como resposta de JVO, tivemos:

*“ eu estudei inglês na: que eu era de quinta à oitava só que foi em escola pública...aí do primeiro ao terceiro ano eu fui pra escola particular mas lá eles podiam escolher você escolhia espanhol ou inglês aí eu escolhi espanhol”*

Na pergunta acima mencionada buscamos engajar o aluno no desenvolvimento de estratégias que o levassem à produção de sentidos, através da atividade de leitura, baseando-nos nas estratégias metacognitivas apresentadas por Kleiman (1993, p. 179 – cf. cap. 02) através dos quais o leitor tem um controle consciente de sua compreensão.

Da resposta de JVO “*you chose spanish or english and I chose spanish*”, tivemos exposto, pelo próprio aprendiz, um dos motivos reais de suas dificuldades, fornecendo-nos informações para tentarmos entender a razão dos alunos ingressantes no Curso de Letras da faculdade pesquisada, na maioria das vezes, não apresentarem o mínimo conhecimento básico da língua.

Por outro lado, encontramos na terceira etapa da *sequência gradativa de desenvolvimento de leitura*, proposta no modelo de Palincsar e Brown (cf. Garcez – cap. 01), chamada de *clarificações*, uma maneira de focalizar os motivos da não compreensão, mesmo considerando que o aprendiz não conseguiu cumprir às etapas anteriores chamadas de *gerações de questões e sumarização*.

No dizer de JVO, tivemos:

*“e na escola pública eu não tinha uma base porque: eu não conse/ eu não eu acho que eu não ( ) a professora já entrava na sala e a única coisa que ela ensinava era número, dia da semana...escapando no máximo assim...foi um foi um erro ( ) aí eu tenho grandes grandes grandes dificuldades com a estrutura...não sei”*

Essa concepção de ensino-aprendizagem desenvolvida em nossos alunos, descrita explicitamente por JVO, ao dizer “*a professora já entrava na sala e a única coisa que ela ensinava era número, dia da semana...*,” fez com que o aprendiz, ao se confrontar com as suas dificuldades, se sentisse um tanto constrangido quando afirmou:

“(...) eu não consigo lidar com isso...”

A palavra “isso” alude às dificuldades mencionadas pelo aprendiz no trecho anterior (“*aí eu tenho grandes grandes grandes dificuldades*”), corroborando com o objetivo de nossa pesquisa ao nos propormos a levar o aluno a expor as suas dificuldades no intuito de fazê-lo refletir sobre suas concepções de leitura e de escrita que visualizam a produção de sentidos vinculada à capacidade de desenvolvimento da compreensão do leitor (cf. cap. 01).

A reflexão seguinte refere-se à análise feita por FNN da carta pessoal de JVO denominada por ele como “simples” pelo fato de ter conseguido entendê-la com facilidade já que o vocabulário usado estava acessível ao seu nível de conhecimento linguístico.

*“carta pessoal que eu fiz ( ) e eu vou ler a resposta que ela deu ((lendo em inglês)) ela fala aqui que: “olá F. eu vou bem e você?” ela diz também que “que ela vai para minha festa de aniversário só precisa saber o dia né o dia e a hora da festa e a hora dos beijos. Juliana” é uma carta simples só de respostas e: eu não sei só algumas palavras que eu achei complicadas no meu compreender assim...quando eu li ((risos)) ((voz de criança ao fundo))*

Do trecho acima, podemos inferir que o sujeito (FNN) usou o gênero *carta pessoal* para fazer um convite ao colega (JVO) para ir a sua festa de aniversário. Como intérprete da carta do colega, FNN relacionou diversos significados do texto escrito, ajustando as posições que são pré-estabelecidas pelo contexto extraverbal para que facilitassem a sua interpretação da carta.

No contexto acima descrito, a situação de comunicação passou a ser geradora quase automática do gênero (cf. cap. 02), pois ao fazer a seguinte descrição “*é uma carta simples só de respostas...*” entendemos que a atividade proposta levou o aluno a organizar (inspirado no esquema do gênero carta pessoal para fazer o convite), dirigir situações de aprendizagem (no momento que usou os seus esquemas, já organizados, a partir da carta que havia enviado) e, conseqüentemente, se envolveu em suas aprendizagens e no trabalho que ora realizara (cf. Perrenoud, 2000 p. 14, cap.01).

Assim, dizemos que o gênero foi usado como um instrumento mediador ou transformador da atividade passando a ser eficaz na medida em que os sujeitos construíram os mecanismos de sua utilização, favorecendo para que JVO e FNN dialogassem com a atividade proposta de maneira significativa (cf. Schneuwly 1994 p. 23-24 cap.02).

No entanto, entendemos que FNN teve mais facilidade com a análise realizada, pelo fato de ter tomado a iniciativa de enviar a carta para o colega, sendo este visto como aquele que construiu o mecanismo de enredo na utilização do gênero. Portanto, sentiu-se mais favorecido porque já tinha em seus esquemas cognitivos uma possível resposta de JVO. Este, por sua vez, favoreceu-se no sentido de usar a atividade de gênero para dialogar com as suas próprias dificuldades e tentar inferir quais soluções poderiam ser elencadas para melhorar o seu nível de conhecimento linguístico.

#### **5.4.5. Segunda etapa: O sujeito envolvido no processo de construção de sua autonomia discursiva através do gênero carta de opinião**

Na *segunda etapa* desse instrumento de análise, cujo gênero abordado será a *carta de opinião* conforme nos propomos no capítulo 02 de nosso trabalho, escolhemos dois alunos capazes de produzir significados a partir das atividades que foram realizadas. O *primeiro aluno* foi SCFF cuja análise realizada apresentou características que, segundo Dickinson (cf. Pinto, 1999: 142), o aprendiz deve ter como sujeito autônomo: (1) identificar o que está sendo ensinado; (2) formular seus objetivos; (3) empregar estratégias adequadas; (4) monitorar o uso da tarefa e (5) identificar tarefas que não funcionam ou não são apropriadas. O outro aluno escolhido foi SRL que apresentou características que o identificaram como aprendiz autônomo ao ter capacidade de monitorar e representar o significado.

Nos relatos seguintes, evidenciaremos as transcrições das análises *da carta de opinião* realizadas pelos alunos acima citados (ambos componentes do grupo A) e procuraremos identificar as características já mencionadas para que possamos mostrar que caminhos foram trilhados pelos sujeitos já que em nossa pesquisa visualizamos alunos capazes de “*emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato ou narrar uma aventura.*” (cf. cap. 03).

No preâmbulo seguinte, SCFF fez questão de iniciar a sua análise fazendo uma pequena descrição do que seria *interação* ao analisar a carta de opinião de HTS, referente a um artigo da “Revista Isto É” cujo tema seria “Educação Nota Zero”.

No dizer de SCFF, tivemos:

“bem, quando a gente vai ler um texto seja ele na língua materna ou na língua alvo...aí a gente vai fazendo uma interação...aí o retorno vai organizar éh:: um certo processo auditivo que vai influenciar também na ortografia na morfologia a sintaxe...”

Na descrição acima entendemos que o aluno (1) *identificou o processo no qual está envolvido* ao ser capaz de descrever de que forma ocorre a interação entre o leitor e o texto, na medida em que a compreensão se dá em uma via de mão dupla, quando afirmou que “o retorno vai organizar éh:: um certo processo auditivo que vai influenciar também na ortografia na morfologia a sintaxe...”

No trecho seguinte, SCFF conseguiu (2) *formular os seus objetivos básicos*, mostrando que tem consciência de que a maioria das dificuldades encontradas na produção do texto é devida à interferência da língua materna, ao dizer que:

*“antes de começar eu quero fazer uma ressalva sobre a interferência da língua materna na língua alvo...”*

O aprendiz também tentou esclarecer que (3) *as estratégias devem ser empregadas de forma correta*, pois se assim não ocorrer uma das ferramentas, como o dicionário, será usada de maneira inadequada; portanto, este deve servir apenas como um mero suporte:

*“você pode ir ao dicionário, não como transcrição da: do que você quer falar mas como suporte...”*

Entendemos que o aprendiz pretende alertar que a consulta ao dicionário pode ser considerada uma estratégia incorreta se não levar em consideração o contexto linguístico em que a palavra se encontra. O sujeito tentou *“(4) monitorar o uso da tarefa”* ao mostrar, para si e para o outro, que a diferença existente entre o texto produzido na língua materna e o produzido na língua-alvo é devida ao número restrito de palavras conhecidas, influenciando também a parte sintática e semântica do texto. Ele afirmou:

*“essa referência, esse número restrito de palavras influenciam tanto na sintaxe, quanto na semântica...”*

SCFF também indicou (5) *tarefas que não funcionam ou não são apropriadas*, mostrando os erros cometidos por HTS como erros de interferência da língua materna para a língua-alvo.

No dizer de SCFF, tivemos:

*“vale bastante...aqui outras coisas dos erros que ele cometeu mais foi só... assim...a interferência dessa língua materna para a língua-alvo...”*

SCFF deu uma explicação sobre a construção de frases em inglês, chamando a atenção para um erro cometido pelo colega, ao enfatizar que depois de uma preposição temos um



verbo no “gerund”, como por exemplo: “*She left me without saying good-bye*” ou “*I was worried about writing on the board*”. No entanto, segundo SCFF, HTS não escreveu de maneira correta.

*“outra coisa que eu falei na: aula passada foi o caso dos pronomes dos das preposições... toda vez que tem uma preposição o verbo vai vim com “ing”... é o caso do “among” é o caso de “next” éh....aqui foi o caso de for, esse for vai vim com ing...áí isso éh...eu fico marcando para não esquecer...áí ele diz “for eating”..”*

Para a reescritura, a partir do comentário acima, SCFF sugeriu que a frase: “*the students have passed without have classes*” fosse reescrita como: “*The students have passed without having classes*”

Nos próximos depoimentos evidenciaremos os relatos de SRL referentes à *carta de opinião* produzida por LMB. Os argumentos usados por ele apresentam características que identificam o aprendiz como autônomo ao demonstrar a capacidade de monitorar e representar o significado (cf. cap. 01).

No dizer de SRL, tivemos:

*“as mudanças na escrita para os brasileiros são muito problemáticas e aqui ela tá pegando... algumas palavras que realmente eu tô tendo muita dificuldade para explicar certo?...mas se precisar eu explico depois porque depois... éh: eu posso fazer novas trocas...”*

No trecho acima, SRL admitiu suas dificuldades de explicar a atividade realizada pelo colega e ao sugerir que poderia trocar novas palavras para que o texto ficasse mais claro fez-nos entender que o sujeito estava seguro quanto à realização de sua tarefa bem como consciente do que estava fazendo. Foi guiado pelo seu propósito e planejamento, sentindo-se capaz de prosseguir com esse processo de construção do conhecimento (cf. Ruddell e Unrau 1994: 99). Ficou claro que a “não compreensão” atribuída pelo leitor do texto não é pela falta de conhecimento concernente ao vocabulário da língua, mas à própria organização do texto, por isso, no entendimento do aprendiz, o texto será melhor compreendido se forem feitas as modificações devidas.

No depoimento seguinte, SRL prosseguiu com o seu intento de convencer o seu par dialogal, concernente à reescritura do texto, ao sugerir o seguinte:

“...vou dar um conselho para ela (2s) que é importante né? para mim e eu tiraria essa parte daqui para...para aqui...colocaria visível né? “como estudante de letras” né? faria algumas modificações só organizando a distribuição do texto...”

SRL elencou o trecho seguinte “*How a student of letters, this newspaper reports what the Veja published about the modification in the writing Brazilian*” como uma parte do texto desprovida de sentido, ficando em português “*Como estudante de Letras, este jornal reporta o que a Veja publicou sobre a modificação na escrita brasileira*”, e acabou sugerindo que a expressão “Como estudante de Letras” fosse retirada, pois estava desprovida de significado, já que não tinha nenhuma ligação com a oração posterior.

A partir de suas sugestões, percebemos que SRL foi capaz de inferir que o seu colega deveria fazer modificações nas relações coesivas do texto e tentou detectar as marcas linguísticas que poderiam levá-lo às intenções do texto. A atividade tornou-se dialógica por proporcionar uma relação com o outro.

Na postura de SRL diante da atividade proposta, identificamos os três tipos de argumentos propostos por Crabe (1993) para justificar a aprendizagem autônoma do aprendiz (cf. Pinto 1999 cap. 01): (1) o argumento ideológico no qual SRL se sentiu livre para escolher de que maneira deveria analisar a produção escrita do colega; (2) o argumento econômico ao tentar ser capaz de suprir suas necessidades como aprendiz fazendo as modificações necessárias no texto para que resolvesse o seu problema de “não compreensão” e (3) o argumento psicológico na medida em que se responsabilizou pela refacção textual.

Através do instrumento *transcrição das gravações dos alunos*, encontramos uma maneira de mostrar que o ensino e a aprendizagem da escrita em aulas de língua inglesa pode promover a autoria do aluno se forem propostos enquanto atividades de produção de sentidos e não como reprodução de estruturas linguísticas.

Nos relatos mencionados nesse instrumento de dados, as várias vozes evidenciaram-se em um conflito cujo destaque seria a ação dos sujeitos envolvidos. É por meio dessa ação que criamos o conhecimento que nesse contexto só foi possível através das ferramentas de ação social dos gêneros textuais *carta pessoal* e *carta de opinião*.

Na leitura e na escrita dos gêneros acima mencionados, os alunos refletiram sobre os seus erros e os erros dos colegas apresentando características de sujeitos autônomos e, ao mesmo tempo, formularam os seus objetivos usando estratégias apropriadas à atividade que estavam envolvidos, conseguindo, desta maneira, representar os seus significados.

A partir da descrição acima, podemos dizer que os aprendizes, conscientes da ação comunicativa em que estavam envolvidos, construíram e reconstruíram suas idéias ao identificarem as diferenças linguísticas entre a língua-alvo e a língua materna, elencarem de forma consciente as causas da não compreensão e identificarem as suas dificuldades através das dificuldades percebidas no outro.

Esperamos que através desse instrumento de dados possamos contribuir para que os alunos egressos do Curso de Letras possam entender que a solução não está fora do contexto da sala de aula, mas entre os interactantes ali coexistentes. O lema “tenho pressa” bem como o uso de exercícios mecanicistas que levem o aprendiz a copiar frases prontas para reproduzir estruturas da gramática em nada favorecerá o processo de aprendizagem. O aluno tem que se envolver no processo de produção textual, mesmo que se sinta um tanto angustiado pelo pouco conhecimento da língua.

Existe um longo caminho a ser trilhado, no entanto, é preciso que haja uma mudança e uma verdadeira interação na tríade professor X aluno X sala de aula, pois só através de um *rompimento com as formas de silenciamento impostas nesse contexto*, conforme ocorreu em nossa pesquisa, é que haverá possibilidade da sala de aula se tornar um ambiente de negociação de conhecimentos nas atividades de leitura e de escrita.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as atividades de escrita realizadas por alunos do Curso de Letras, percebemos que quando os LD de língua inglesa sugerem uma atividade de escrita, oferecem sempre um texto para ser usado como referencial com o mesmo tema proposto na escrita e os alunos acabam adaptando as frases desse texto, usando-as como produção pessoal. Ao aliar o embasamento teórico de nossa pesquisa à prática que observamos na coleta de dados, objetivamos fazer de nosso trabalho um momento de reflexão relacionado ao processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Nas nossas investigações percebemos que o aluno se desprende de uma preocupação com o produto final e se voltou para um processo complexo de aprendizagem no qual a língua foi tratada de maneira heterogênea e social e o sujeito se identificou com as atividades propostas, resultando em significativas descobertas sobre os processos de construção e reconstrução textual em língua inglesa.

A *primeira questão levantada* referiu-se ao modo como o aluno do Curso de Letras é capaz de escrever de acordo com os gêneros textuais *carta pessoal e carta de opinião*. Analisando os dados da pesquisa, percebemos que os dois gêneros mencionados já faziam parte do conhecimento prévio desses alunos, portanto suas características já estavam interiorizadas e bem organizadas nos seus esquemas como usuários da língua materna. E mesmo diante da ausência de domínio linguístico na língua-alvo, os sujeitos se sentiram favorecidos nas suas produções escritas e conseguiram inferir o seu conhecimento de mundo no contexto da realização do gênero carta de opinião. Quando elaboraram um texto paralelo ao que estavam lendo e contextualizaram seus interesses básicos, também aproveitaram o ensejo para relatar seus assuntos, conforme o perfil da atividade proposta a partir do gênero carta pessoal.

Assim, a despeito das dificuldades vivenciadas, a falta de conhecimento linguístico não foi vista como um impedimento para a realização da atividade de escrita, mesmo que os textos tenham sido escritos com um vocabulário básico quando comparados a um nível de texto com um perfil acadêmico.

Na *segunda questão* investigamos se a apropriação da estrutura dos gêneros favoreceu a produção do aluno sem que ele utilizasse o LD como modelo. Na análise que fizemos, em especial no 4º módulo, identificamos que a produção escrita veiculou informações que favoreceram a comunicação entre os alunos, concernentes também ao nosso trabalho de pesquisa, sem ter nada a ver, naquele momento, com o contexto da atividade que foi sugerida pelo LD.

Portanto, ao levar o sujeito a se envolver com o objeto e a situação propostos, os gêneros foram tomados como exercícios de desenvolvimento da capacidade de manifestação de linguagem nas atividades voltadas para a escrita, tornando-se uma ferramenta que contribuiu para que o sujeito dialogasse com o outro e com o seu meio.

Acompanhando o desenvolvimento de cada aluno, percebemos que na 1ª atividade proposta na sequência didática do nosso trabalho, sugerida pelo LD, alguns alunos realizaram o exercício de escrita repetindo as estruturas gramaticais vivenciadas na unidade do LD tal qual mencionamos na hipótese do nosso trabalho de pesquisa.

No entanto, após realizarem as atividades nos gêneros *carta pessoal e carta de opinião* houve muitas mudanças visivelmente percebidas nos depoimentos dos aprendizes, corroborando com a produção escrita do último módulo também sugerida pelo LD, pois mesmo aqueles aprendizes que apresentaram poucas mudanças concernentes a sua produção textual conseguiram identificar suas reais dificuldades passando a ter consciência do que precisava ser feito para melhorar o seu nível de conhecimento.

A terceira questão diz respeito à conscientização do aluno relacionada ao lugar que o LD lhe tem atribuído e de que forma o mesmo contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz como futuro docente. Como resultado, através do instrumento questionário para graduando, percebemos que os alunos conseguiram entender que o LD reserva-lhe o lugar de um mero reprodutor de estruturas gramaticais, pois, conforme depoimento, após a elaboração das produções escritas eles não se sentiam capazes de produzir um texto sem que fosse apenas para “treinar” as funções gramáticas sequenciadas pelo assunto vivenciado.

Assim, ao se envolverem com as interações de nosso trabalho, alguns sujeitos (grupo A e B) se deram conta que as atividades de escrita propostas pelo LD produziam efeitos negativos por torná-los dependentes das estruturas sugeridas no modelo de texto trazido pela atividade proposta e ao invés de proporcionar um gradativo progresso, como ocorreu no trabalho com os módulos da nossa sequência didática, essas atividades dificultam o amadurecimento de suas habilidades como produtores de textos em língua inglesa.

A quarta questão referiu-se à importância do uso do LD em um curso que tem como objetivo o ensino de língua estrangeira em formação docente. A esse respeito, pode-se constatar (através das respostas do instrumento questionário para professores) que a forma que o sujeito desenvolve o trabalho com o LD contradiz com o objetivo do Curso de Letras, que seria preparar o profissional para o ensino de língua estrangeira. No entanto, ao utilizar o material-amostra proposto pelo LD, o sujeito apóia-se no estudo da língua como um fim em si

mesma, levando o aluno a repetir estruturas gramaticais descontextualizadas da realidade de cada um e aproximando as aulas do contexto escolar de ensino médio e de alguns cursos de idioma, mesmo que as finalidades e objetivos sejam diferentes já que estamos diante do desafio de formarmos professores de língua inglesa.

Assim, o sujeito acima mencionado mostrou-se contraditório com o que se propôs a fazer e o tipo de ação pedagógica que realmente desenvolve, pois ao questionarmos que resultados ele espera alcançar com as atividades de escrita referiu-se a atividades que não estão relacionadas à habilidade de escrita (dramatizações, seminários, debates, etc.) sendo bastante evasivo com as suas respostas.

A despeito da descrição acima, acreditamos que as perguntas do nosso questionário proporcionaram momentos de reflexão ao professor que participou de nossa pesquisa somadas à necessidade de rever as suas práticas pedagógicas concernentes à habilidade da escrita na língua-alvo, ajudando-o a refletir sobre qual seria o real objetivo do uso do LD em um curso de formação acadêmica.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados de nossa pesquisa, como os diários reflexivos e as discussões dos pares dialogais, favoreceram o nosso entendimento, as nossas reflexões e as nossas possíveis interpretações conduzindo-nos para as respostas referentes às perguntas iniciais presentes na introdução do nosso trabalho de pesquisa.

No decorrer do desenvolvimento dos módulos realizados na sequência didática de nosso trabalho pudemos constatar que tivemos uma trajetória marcada pelo progresso dos sujeitos, tanto como coautores de textos em inglês quanto como pesquisadores nessa área de conhecimento. Esse crescimento foi possível graças às dinâmicas interacionais que possibilitaram a oportunidade dos sujeitos assumirem papéis diversificados e se sentirem coadjuvantes da produção do colega como também de sua própria produção textual.

Outro aspecto relevante foi o fato das atividades de análise do texto levarem o sujeito a se envolver em um processo discursivo, proporcionando momentos relevantes para que houvesse um distanciamento entre a produção textual proposta pelo LD e as atividades realizadas na nossa sequência didática. Assim, os sujeitos compartilharam opiniões, no momento em que produziram seus textos com base em contextos extraverbais, já que os interactantes tinham em comum o mesmo conhecimento prévio.

Pode-se considerar que diante da aprendizagem conjunta, na qual os sujeitos fizeram parte de uma comunidade de interpretações, de acordo com a concepção bakhtiniana (cf. Sobral 2005, p. 2), a identificação do sujeito com “*outros eus*”, no legado “*o eu para si*” é

também um “*eu para o outro*”, fez com que os alunos se envolvessem em um clima de segurança e produzissem os seus textos mesmo diante de suas dificuldades.

Ao se envolverem no processo de aprendizagem de escrita, os sujeitos mergulharam em um processo de amadurecimento quando se tornaram expectadores de suas capacidades criativas, mediando a aprendizagem do seu par dialogal, como também ao transformarem o conhecido em conhecimento, conforme propõe Goodman (1994). Os sujeitos que participaram de nossa pesquisa desenvolveram ações favoráveis ao processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita na língua-alvo distanciando-se de atividades que enfatizam a dicotomização forma X conteúdo.

Portanto, fica claro que o ensino do processo de escrita deve ter como ponto de partida a interação e o diálogo com o outro (leitor-autor), tornando a aprendizagem um processo bastante significativo e dando margem aos conflitos coexistentes entre os interactantes de forma construtiva.

Acreditamos que para aprender um idioma o aprendiz deve se envolver com a tarefa que está sendo realizada para que haja uma verdadeira identificação com a atividade proposta. Sabemos que não é uma tarefa tão fácil já que estamos diante de sujeitos que chegam à academia sem o mínimo de conhecimento possível para desenvolver-se como docente na língua-alvo. É necessário que os alunos sejam contemplados com atividades que possam motivá-los a ter razões para escrever. Só assim eles se sentirão dispostos a enfrentar as suas dificuldades e usarão estratégias linguístico-cognitivas adequadas às situações.

Esperamos que o nosso trabalho de pesquisa abra caminhos para favorecer o ensino de língua estrangeira em curso de formação de professores e possamos repensar as nossas práticas adotadas em sala de aula.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, **Dimensões comunicativas no ensino de inglês**. São Paulo: Ed. Pontes, 2002.

ALONSO, C. S. Língua Estrangeira: um exercício antropológico. In: ACÚRCIO, M.R.B. e ANDRADE, R.C.A. (orgs.) **O Currículo ressignificado**. Porto Alegre. Belo Horizonte, 2003.

ALVES FILHO, Francisco. Educação nota zero In: **Revista Isto é. Crianças que falam com espírito**. São Paulo: Ed. Abril. Edição: 1942 – p. 35. 17 de dezembro de 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1979/1992.

BATISTA, A.A.G. e ROJO, Roxane. Livros didáticos no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M.G. e MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BATISTA, A.A.G., ROJO, R. e ZUÑIGA, N.C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999 – 2002). In: COSTA VAL, M.G. e MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BAZERMAN, Charles. Atos da fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. DIONÍSIO, Ângela Paiva e HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Annas Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Ed. da PUC-SP, EDUC, 1999.

CAJAL, I.B. A Interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos aluno? In: COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

CARNEIRO, Marcelo. Frágil como um papel. In **Revista Veja. Por que eles ficam presos?** São Paulo: Ed. Abril. Edição: 2021 – ano 40 – nº 32 – p. 67. 15 de agosto de 2007.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CARMAGNANI, Anna Maria G. A Questão da autoria e a redação em cursos de ensino superior - CORACINI, Maria José (org.) – In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.



CARMAGNANI, Anna Maria G. – Ensino Apostilado e a venda de novas ilusões. CORACINI, Maria José (org.) – In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. S. Paulo: Ed. Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José. A Banalização dos Conceitos no Discurso de Sala de Aula .... CORACINI, Maria José (Org.) – In: **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira**. São Paulo: Ed.Pontes. 2ª Edição, 2002.

CORACINI, Maria José. O Livro didático de LE e a construção de ilusões – CORACINI, Maria José (org.) – In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

DOLZ J. e SCHNEUWLY B. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís Sales (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Ed. Mercado de Letras, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

EDMUNDSON. M.V.A.S. **Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa** – João Pessoa: CEFET-PB, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **A Ideologia no livro didático** – Coleção polêmicas do nosso tempo – São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textual**. São Paulo: Editora Ática. 4ª Edição – 1997.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Erro e correção em textos escritos em língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas – SP: Ed. Pontes, 2007.

GARCEZ, L.H.C. **Técnica de redação: o que é preciso para saber escrever bem**. São Paulo: Martins Fontes – 2ª edição, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Escrita e o outro**. Brasília: Editora da UNB, 1998.

GRAIB, Enigmas da linguagem. **In Revista Veja, A mente e o espírito**. São Paulo: Ed. Abril. Edição: 2027 – ano 40 – nº 38 – p.104 – 105. 26 de setembro de 2007.

\_\_\_\_\_, Mudanças na escrita brasileira. **In Revista Veja, A mente e o espírito**. São Paulo: Ed. Abril. Edição: 2027 – ano 40 – nº 38 – p. 74 – 75. 26 de setembro de 2007.

GRIGOLETTO, M. In: CORACINI, Maria José. (Org.). Processo de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2002. 2ª Edição.

\_\_\_\_\_. A Concepção de Texto e de Leitura do Aluno de 1º E 2º Graus e o Desenvolvimento da Consciência Crítica In: **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2002. 2ª Edição.

GOODMAN, Kenneth S. 1994 “Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsychological View .” In : RUDDELL, Robert B. Martha R Ruddell and Harry Singer **Theoretical Models and Processes of Reading** . Newark, Delaware : IRA . pp 1093 – 1130

KLEIMAN, Ângela. O Ensino de Leitura: A Relação entre Modelo e Aprendizagem. In: **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Pontes, 1993.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos dos textos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Rio Grande do Sul – Pelotas: Educat, 2001.

LIBERATO, Yara e FULGÊNCIO, Lúcia. **É Possível Facilitar a Leitura: Um Guia para Escrever Claro**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

LOPES, A. D., BUCHALIA, A. P. e MAGALHÃES N. Um raio X da saúde dos brasileiros. In: **Revista Veja. Raio X da saúde**. São Paulo: Ed. Abril. Edição: 2050 – ano 41 – nº 09 – P. 74 - 75. 05 de março de 2008.

MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva Interaconista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Exercícios de Compreensão ou Cópiação nos Manuais de Ensino de Línguas. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16 nº 69, jan. / mar. 1996.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MICCOLI, L.S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de. **Ensino de língua estrangeira: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.

NEVES, Maralice de Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de. **Ensino de língua estrangeira: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.

PAIVA, Maria das Graças. Os desafios de ler e escrever em uma língua estrangeira – NEVES, Iara Conceição; SOUZA, Jusamara; SCHAFFER, Neiva; GUEDES, Paulo e KLUSENER, Renita (orgs). In: **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas**. 3ª Edição - Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 2003.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas – SP: Ed. Pontes, 2007.

PEREIRA, Camila. Lição bem feita. **In Revista Veja. Emoções e saúde**. São Paulo: Ed. Abril. Edições: 2037 – ano 40 – nº 48 – P. 121. 05 de dezembro de 2007.

PINTO, Abuêndia P. Correlação leitura-escrita: Implicações para o ensino de línguas. In: **II Congresso Nacional Abralín e XIV Instituto Lingüístico** – Florianópolis: Edit. da UFSC CD. Rom pp 1 – 9., 2003

\_\_\_\_\_. Livro Didático de Língua Inglesa: Reflexões sobre ensino/aprendizagem. **In: Anais do IV Seminário sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura**. Campina Grande, Paraíba: Bagagem 2000. ISBN 85-89254-17-8 Páginas 1 a 7, 2005

PINTO, Abuêndia P.; PESSOA, Kátia N. & MENDONÇA, Kelly. Os gêneros textuais e o livro didático no ensino fundamental de língua inglesa. **In: Anais do II ECLAE (Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas a Ensino)** João Pessoa, Paraíba: Idéia, 2003 ISBN 85-7539-156-0. Páginas 1 a 8, 2003

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. RAMOS, Patrícia Chittoni (Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000

PINTO, A. P. A **Interação texto-leitor considerações teóricas e práticas**. The Specialist.. V.10, 1989, pp. 47-66.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO A. P. MACHADO, A. R. 1e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. A Correlação da Leitura-Escrita: Implicações para o Ensino de Línguas. **II Congresso Nacional da ABRALIN e XIV Instituto Lingüístico**. Florianópolis: Editora da UFSC. CD. ROM pp. 1 – 9.

\_\_\_\_\_. É Possível Promover a Autonomia na Leitura em Uma Língua Estrangeira? PASSEGGI, Luis. (Org.). **In: Abordagens em Lingüística Aplicada**. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN, 1998.

RICHARDS, Jack C. **Interchange Third Edition – Intro**. Volume 1. UK/USA: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **Interchange Third Edition**. Volume 1. UK/USA: Cambridge University Press, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. MEURER, J. I., BOBINI, A; MOTTA-ROTH. D. (Orgs.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROSA, C.B. e NASCIMENTO, E.L. A **Carta ao Leitor: Um Gênero Textual a ser Descrito**. In: <http://www.faccap.com.br/desletras/hist/2005g/2005/textos/001.html>

ROTTAVA, L. A. A Perspectiva Dialógica na Construção de Sentidos em Leitura e Escrita. In: **Linguagem e Ensino**. V.02. 1999. pp. 145-160.

RUDDELL, Robert B. and UNRAU. Reading as a Meaning – Construction Process: The Reader, The Text and The Teacher.”) in: Robert B. Ruddell, Martha R. Ruddell and Harry Singer ( eds ) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4<sup>th</sup> Edition. Newark, Delaware, IRA, 1994.

SINGER, Harry. A Century of Landmarks in Reading Research. SINGER, Harry and RUDDELL, R.B.(Editors) In: **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 8 – 20, 1985. Third Edition.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. São Paulo: Editora Art Médicas Sul LTDA. 1997.

SOBRAL, A. Ato, atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. Em Leitura e Compreensão: Sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana *et. al.* **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. O Conflito de Vozes na Sala de Aula. In: **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2002. 2ª Edição.

SOUZA, D.M. Livro Didático: Arma pedagógica. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_ Ideal da escrita no livro didático. CORACINI, Maria José. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_ Livro Didático: Arma pedagógica. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_ Autoridade, autoria e Livro Didático. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

SWALES, John. **Genre Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990

TEIXEIRA, Jerônimo. Como a internet mudou a ortografia. In: **Revista Veja. Falar e escrever certo**. São Paulo: Ed. Abril – Edição: 2025 – ano 40, nº 36, p. 92 – 93. 12 de setembro de 2007.

\_\_\_\_\_ Mudança na escrita brasileira. In: **Revista Veja. Falar e escrever certo**. São Paulo: Ed. Abril – Edição: 2025 – ano 40, nº 36, p. 92 – 93. 12 de setembro de 2007.

TICKS, Luciane Kirchhof. O livro didático sob a ótica do gênero. In: Linguagem e ensino – **Revista do Curso de Mestrado em Letras** – Universidade Federal de Pelotas. Ed. Educat – Volume nº 1- Junho e julho de 2005.

## **8.ANEXOS**

## 8.1. QUESTIONÁRIO PARA GRADUANDOS

**Foram estas as perguntas que constituíram o questionário para graduandos:**

1. Quais as habilidades e competências que você espera desenvolver na formação docente de inglês como língua estrangeira como graduando do Curso de Letras ?

2. Para você, quais são os objetivos do ensino de língua estrangeira em curso de formação docente?

3. Na sua opinião, qual é a importância do uso do livro didático em curso de formação docente de língua estrangeira?

4. Nas atividades com fins de aquisição da língua que buscam o ensino de estruturas lingüísticas, realizadas em sala de aula, que práticas de linguagem são adotadas?

As perguntas de 5 – 10 referem-se:

**a) ao livro didático que está em uso.**

5. Quais são os resultados que você espera das atividades de escrita propostas pelo livro?

6. Você considera que as atividades com a escrita em língua inglesa propostas pelo livro didático usado, favoreceu a sua autonomia discursiva como sujeito produtor do seu texto escrito?

7. Dê dois exemplos do modo pelo qual o livro aborda a prática da estrutura da língua de modo comunicativo.

**b) ao tipo de abordagem que o professor tem feito em relação à prática da escrita.**

8. Na sua opinião, qual é o tratamento que o professor tem dado com relação à explanação do processo da escrita?

9.O seu professor desenvolveu ou tem desenvolvido alguma atividade de escrita que não seja sugerida pelo livro didático? Quais?

**c) as sugestões de atividades para o ensino-aprendizagem de prática de escrita que visualizam a autonomia discursiva do aprendiz.**

10.Na sua concepção, que tipo de atividade de ensino-aprendizagem da escrita pode promover a melhoria de seu processo de escrita?

### **Respostas dos alunos do grupo A**

#### **SCFF**

- 1.Didáticas e novos métodos de ensino e recursos para aprimoração docente.
- 2.Vale apenas ressaltar que o ensino de LE oferece diferenciais aquisitivos e o seu objetivo é a integralização como meio de aprendizagem.
3. Em primeiro lugar não vejo necessidade de um livro didático em um curso de nível superior, pois não estamos em um curso de idiomas e sim de formação.
4. Áudio-oral e atividades de escrita.
- 5.Sinceramente o livro abordado pressupõe uma atividade lingüística típica de “beginners” Para alunos que já se encontram em uma faculdade de letras com o qual já deve ter um domínio razoável no idioma.
- 6.Não.
- 7.Conversação e repetição oral (das palavras).
- 8.A utilização da imaginação como processo de ensino como: jogos, quadrinhos, canções .....
- 9.Sim. Par dialogal e diário reflexivo.
- 10.Os fatores relacionados ao quesito nove.

#### **HTS**

- 1.Reconhecer as normas gramaticais da LE e conseguir expressar-me com o mínimo de desenvoltura na língua-alvo. É difícil almejar algo mais em relação ao que nos é oferecido.



2. Além de conhecimento gramatical, fluência na língua estrangeira, pois a diversidade de alunos é grande e um pouco constrangedor para o professor dominar menos a língua que o aluno.
3. É praticamente inútil, pois diálogos formulados não são capazes de fazer com que nos expressemos naturalmente na língua-alvo.
4. Debates, escrita e reescrita de textos, discussão em grupo e um pouco de gramática.
5. Aquisição de vocabulário, escrita correta de palavras e conhecimento das estruturas da língua.
6. Um pouco, pois os exemplos do livro acabam influenciando-me a seguir uma estrutura repetitiva do que está escrito nele, quando tento ir um pouco mais além, tenho dificuldades.
7. "Grammar focus" e exercícios.
8. Tem dado uma ênfase especial devido à importância da escrita na vida profissional de um futuro professor.
9. Sim. História em quadrinhos, análises de textos.
10. Não sei se funciona, mas eu sinto falta de tradução, pois muita coisa que aprendi foi por meio dela.

### **LMB**

1. Ser capaz de ler e interpretar com clareza os textos e escrever corretamente os vocabulários, saber transmitir meus conhecimentos em inglês.
2. O maior objetivo de um estudo é a aprendizagem, a assimilação dos conteúdos.
3. O livro didático serve apenas para complementar a aprendizagem.
4. Atividades práticas de conversação e diários reflexivos.
5. Espero um bom desempenho e facilidade nas atividades propostas.
6. Sim, pois quando começamos a produzir textos, adquirimos novos vocabulários.
7. Atividades de conversação.
8. A professora fez um excelente trabalho de escrita na sala, tanto que consegui produzir meu pequeno texto.
9. Sim, os vários tipos de textos, cartas de opinião e pessoal.
10. Só vejo uma: a produção de texto.

### **SRL**

1. Aprender um novo idioma e trabalhar com a prática de ensino desta nova língua.

- 2.Executar tarefas docentes em um mundo globalizado que requer o conhecimento de outras línguas.
- 3.O livro didático às vezes funciona como guia no processo de aprendizagem, mas nem sempre é adequado a metodologia ou corresponde ao público.
- 4.Recursos áudio visuais, trabalhos em grupo, diálogos e prática de escrita.
- 5.Receber conhecimentos adequados para o processo de aprendizagem.
- 6.Sim.
- 7.Prática de diálogo e escrita de textos.
- 8.A professora tem todo o cuidado de proporcionar aos alunos à prática da escrita e a correção de textos (reescrita).
- 9.Não conheço todas as atividades do livro didático.
- 10.Criação de histórias (pequenos textos) para trabalhar com outros alunos, como apoio ao material didático; escrever peças teatrais e textos para comerciais (propaganda de produtos).

### **Respostas dos alunos do grupo B**

#### **KAS**

- 1.Possuir um profundo conhecimento gramatical, contextualizar esses conhecimentos de forma escrita e oral.
- 2.Além de ampliar o conhecimento, transmitir a consciência da necessidade de aprender uma língua estrangeira.
- 3.Dessa maneira, aprendemos como trabalhar com os alunos futuramente.
- 4.(O aluno não respondeu)
- 5.Desenvolver melhor a escrita e fixar o novo vocabulário que é apresentado.
- 6.Sim, principalmente quando o livro sugere que as respostas sejam pessoais.
- 7.(O aluno não respondeu).
- 8.Tem incentivado a autonomia na hora de escrever, facilitando o aluno a descobrir quais são suas dificuldades, para tentar melhorar.
- 9.Comentários críticos sobre notícias de jornais e reprodução de obras literárias, dessa vez, melhorando a escrita e a oralidade da língua nos alunos.
- 10.Trabalhos que nos façam produzir e depois com a ajuda do professor analisar os erros, para melhorar nossa escrita.

#### **LIAS**

1. Escrever, ler e falar.
2. Abrir um espaço para um conhecimento de uma língua que domina e lidera e capacitá-los para lecionar a língua estrangeira,.
3. Ensinar a língua com base na gramática da língua-alvo.
4. O uso da língua-alvo de forma não contextualizada.
5. O aumento de vocabulário com base nas regras e exceções da gramática.
6. Sim.
7. Sim, os diálogos dentro do “listen”, que podem ser praticados, para melhor interpretar os textos e praticar a fala, apenas.
8. Acho muito importante a tentativa da prática de textos, pois é desta forma que aprendemos a construir, usando verbos, conectivos, etc e interpretar textos.
9. A escuta de músicas americanas na busca de trabalhar a escrita, conhecendo os verbos, observando os “linked sounds” e os flaps.
10. A conquista de vocabulários, o conhecimento das regras gramaticais.

## **LEAS**

1. Desejo desenvolver um vocabulário mais extenso juntamente com a gramática.
2. Para leituras e escritas de textos e também para aplicarmos em sala de aula.
3. É importante para que possamos usar a gramática e demais habilidades para desenvolver textos.
4. Escrita, reescrita, músicas, diálogos.
5. Aprender a gramática, ganhar vocabulários e principalmente ler e compreender textos.
6. Sim, favoreceu.
7. Os diálogos.
8. Na minha opinião, o professor tem se esforçado no incentivo da escrita e reescrita, como também o dicionário pessoal.
9. Sim. Diálogos em forma de gibis.
10. Bastante redação, a cada aula um tema diferente.

## **MPS**

1. Ter competência de desenvolver a fluência de falar inglês corretamente e escrever bem de acordo com as regras gramaticais e competências auditivas.

2. Formar professores capacitados e aptos aos conhecimentos da língua-alvo para que possam ter o domínio tanto na escrita quanto na fala.
3. O livro apenas auxilia na questão de revisar a gramática desestimulando o aluno, pois ele nos limita a desenvolver outras competências da língua estrangeira.
4. A oralidade através de exercícios e apresentações.
5. Que ele nos dê espaço para nos desprender de estruturação da língua.
6. Um pouco.
7. Diálogos prontos e exercícios de perguntas e respostas.
8. Corrigir erro fazendo a reescrita dos textos com mais atenção às nossas falhas.
9. Sim. Uma história em quadrinhos.
10. Escrevendo textos ou redações com o conhecimento de vocabulário já adquirido e consultando novas palavras.

### **Respostas dos alunos do grupo C**

#### **JVO**

1. Uma maior habilidade com a escrita, e futuramente com a fala.
2. Tornar o aluno mais capaz a vagas no mercado de trabalho, de modo que o conhecimento em outra língua é muito importante.
3. Para mim é como algo que facilita aprendizado, serve como um “guia” para algumas dúvidas.
4. (O aluno não respondeu)
5. Maior relação e aprendizagem da gramática inglesa.
6. Sim, pois o contato com a escrita em inglês causa influência e desperta a curiosidade no significado das palavras.
7. A “conversation”.
8. Tem exigido muitos trabalhos com escrita na gramática inglesa, muitos textos e redação.
9. Sim, produção de textos, os exercícios do livro trabalha mais a gramática.
10. A prática de exercícios que envolva formação de textos escritos em inglês.

## **FNN**

- 1.Pretendo que no término do curso que eu possa ter no mínimo noções básicas de inglês.
- 2.Objetivo de formar profissionais capazes de ensinar a língua inglesa para alunos de ensino médio
- 3.É de extrema importância, pois possibilita ao docente ter um guia de estudo .
- 4.O “listening” é uma das práticas, conversação e músicas em inglês.
- 5.Poder responder todas as atividades do “workbook” sem ter tanta dificuldade.
- 6.(Não respondeu)
- 7.Textos de conversação entre pessoas; texto de completar uma conversação
- 8.Ela tem feito um trabalho diversificado, com temas objetivos, fazendo com que o processo de escrita seja agradável de fazer.
- 9.Sim, através de dinâmicas com completar letras de músicas em inglês, elaboração de nossa biografia, carta para o colega, carta formal...
- 10.Atividade de redação, cartas organizar frases de forma dinâmica e objetiva.

## **SRLF**

- 1.Não tenho muita esperança de desenvolver muitas habilidades nesta nova língua, pois não tenho pretensões de lecionar na área, mesmo sabendo a importância desta língua.
- 2.Para mim os objetivos são de formar e habilitar o profissional para o mercado, ajudando-o a desenvolver as quatro habilidades.
- 3.Primordial pois ajuda, tanto a tirar dúvidas quanto a exercitar o conteúdo aprendido.
4. (O aluno não respondeu)
5. (O aluno não respondeu)
- 6.Sem dúvida, a proposta de nos fazer construir textos, contribui positivamente para o aprendizado do aluno.
- 7.(O aluno não respondeu)
- 8.Para minha professora a escrita de textos, “compositions” é primordial.
- 9.Sim, a professora tem feito muitas atividades de escrita que não consta no livro e outras que estão no livro. As “compositions” e a reescrita das mesmas é para mim a mais importante.
- 10..(O aluno não respondeu)

## **JJS**

- 1.No fim do curso, espero ter um conhecimento geral da língua alvo, porém não penso em lecionar.
- 2.(O aluno não respondeu)
- 3.(O aluno não respondeu)
4. (O aluno não respondeu)
- 5.Que me leve a desenvolver a escrita.
- 6.Sim.
- 7.Nas atividades que ele propõe: diálogos e textos livres.
- 8.Um bom tratamento, pois venho desenvolvendo a habilidade da escrita.
- 9.Sim. Diálogos, textos (carta ao redator) e-mail.
- 10.Diálogos, textos discursivos, redações, narrativas... sempre com a correção do professor.

## 8.2. QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

1. Quais as habilidades e competências que o graduando / aluno de Letras deverá desenvolver na formação docente de inglês como língua estrangeira?

Professora A: *“o aluno de graduação deve ingressar no Curso de Letras com o desempenho básico esperado naqueles que concluíram o Ensino Médio e submeteram-se a um exame de vestibular. Este discente deve ter desenvolvido as 04 habilidades necessárias na aprendizagem da língua estrangeira de modo que possa aplicá-las em um curso superior”.*

2. Quais são os objetivos do ensino de língua estrangeira em curso de formação docente?

Professora A: *“partindo-se do pressuposto de que o aluno já é capaz de utilizar os elementos básicos necessários no seu desempenho com a LE, entende-se como principal objetivo na formação docente, preparar o futuro profissional para o uso da LE como elemento de comunicação da fala e escrita, integração social e fator de interculturalidade”.*

3. Qual é a importância do uso do livro didático em curso de formação docente em língua estrangeira?

Professora A: *“todo livro didático pode ser uma ferramenta importante na sala de aula. Depende de como e do que é explorado. Para o aluno / docente é importante lidar com a maior variedade possível de livros didáticos necessário para o seu futuro desempenho profissional ao lado das obras que terá que estudar / analisar para maior aprofundamento da língua-alvo”.*

4. Que práticas de linguagem são adotadas (debates, seminários e outros) em atividade com fins de aquisição de linguagem que buscam o ensino de estruturas lingüísticas?

Professora A: *“as atividades propostas pelo LD podem servir apenas como ponto de partida para trabalhos maiores de produção de texto, através de projetos criados por docentes e discentes”.*

5. Quais são os resultados que você espera pelo tratamento que tem sido dado às atividades de escrita propostas pelo livro didático em uso?

Professora A: *“sempre que o aluno fala da própria experiência, apresenta seu perfil, escreve sobre suas memórias ou fala dos seus projetos para o futuro, ou ainda, apresenta seu ponto de vista sobre determinados temas”*

6. De que forma é dada prioridade à subjetividade do aluno, nas atividades de escrita sugeridas pelo livro?

Professora A: *“sempre que o aluno fala da própria experiência, apresenta seu perfil, escreve sobre suas memórias ou fala dos seus projetos para o futuro, ou ainda, apresenta seu ponto de vista sobre determinados temas”*

7. Quais as práticas de linguagem adotadas para que o aluno possa ser inserido no evento comunicativo de forma natural?

Professora A: *“animadas conversas que são na verdade provocadas / guiadas pelo professor, gerando muitas vezes conversas, de fato, informais, espontâneas; nas discussões aliciadas a partir de temas propostos e guiados pelo professor”* ,

8. Qual é o tratamento que você, como professor, tem dado com relação à explanação do processo da escrita?

Professora A: *“geralmente, o processo da escrita para estudantes que se iniciaram na LE ou que estejam em um nível intermediário de aquisição da língua, está pautado na aplicação do vocabulário e fatos lingüísticos já incorporados e previamente explorados nas etapas do aprendizado da LE”*.

9. Você tem desenvolvido ou desenvolveu alguma atividade de escrita que não seja sugerida pelo livro didático? Quais?

Professora A: *“Na maioria dos LD, ainda não encontramos exercícios para trabalhar coesão, coerência e intertextualidade. O docente tem à sua disposição muitos textos excelentes para que ele crie / use como instrumento para elementos tão abrangentes. Uma maneira mais simples e direta é trabalhando com filmes e canções”*.

*“A intertextualidade que existe em muitos filmes que adaptaram histórias clássicas e aquele que existe em letras de canções que têm o mesmo tema, ou até mesmo a questão das traduções. O próprio aluno deve, a partir destes estudos, criar paráfrases, paródias.”*

10. Na sua concepção, que tipo de atividade de ensino-aprendizagem da escrita pode promover a melhoria da produção individual do alunado?

Professora A: *“Todo tipo de atividade que estimule o ato comunicativo (oral ou escrito), oportunize a criatividade de cada aluno envolvido e seja fator de interação e desenvolvimento pessoal.”*



### 8.3. ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS

GRUPO A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE SCFF

1º MÓDULO DE – 1ª ATIVIDADE DO LIVRO

My classmate is a student. She lives in Recife city near Boa Vista Mall. She studies at São Miguel College (education). Her favorite color is light blue. She work in salesperson. She has a very good job.

RESCRITA DA 1º ATIVIDADE

My classmate is a student. She lives in Recife city near Boa Vista Mall. She studies at São Miguel College (education). Her favorite color is light blue. She works like a salesperson. She has a very good job.

2º MÓDULO DE – GÊNERO: CARTA PESSOAL

Dear HTS,

Paudalho is a city terrific and with many turist, because traditional party of Holy Severino and the Holy Sebastian, and want invitation you for pass time in my house. First you will see the churchers, the theater and after, the beautiful beaches in my city.

The squares are magnific. Paudalho is a city swell and have certainty who you will like it.

REESCRITA DA CARTA PESSOAL

Dear HTS,

Paudalho is a terrific city and there, we can see many tourists, because of the traditional party of Saint Severino and Saint Sebastian too. I want you to visit me and spend some days at my house. First of all, you will see the churchers, the theater and afterwards, the beautiful beaches in my city.

The squares are magnificent. Paudalho is a sweet city and I am sure that you will enjoy it.

### 3º MÓDULO – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

The man use one of the his characteristics but specials to communicate, or rather, a language and trough it's that us diferenciare or rather living being, so trough of the using, we ccan transmite emotions and feelings.

The write however it's responsible in the let literary works and stories. Some component can damage the speaking, injuries, get breathless and accidents that affect the brain, delaing comprehension and movements.

### REESCRITA DA CARTA DE OPINIÃO

The man uses one of his more special characteristics to communicate, in other words, the language. It's the language that differentiates us from other living beings. Through the use of the language we can transmit emotions and feelings.

The writing is responsible for the register of History and Literature. In elevated altitudes, the lack of oxygen in the brain can cause temporary damages to the movements of the body and affect the speech, reducing the capacity of reasoning.

### 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE DO LIVRO

Thanks for e-mail. Now, let me tell you about my family. My parents are passing a weekend in Spain buying and spending dollars in country that never sleep. My sister is studying at Cambridge University in United States.

### REESCRITA DO 4º MÓDULO

Thanks for your e-mail. Now, let me tell you about my family. My parents are spending a weekend in Spain buying and spending dollars in a country that never sleeps. My sister is studying at Cambridge University in the United States.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE HTS

1ª Atividade sugerida pelo livro – Gênero: Biografia

1ª Escrita

### My Friend's Biography

My classmate is a teacher, she lives in Jabotão and studies at São Miguel College. She works in a primary school near her house. There are two things that she loves: movies and handball.

OBS: NÃO PRECISOU DE REESCRITA DO 1º MÓDULO

2º Módulo – Gênero: Carta Pessoal  
1ª ESCRITA

Hello, my friend, how do you do? I hope you're ok. I'm writing this letter for you with objective, to change our knowledge and to try resolve our doubts about the English language.

My vocabulary is very poor and for this motive I can't to express everything who I'll liked ask you and to know about you.

I hope you understand who I am beginning pupil of English and please forgive my mistakes.

Reescrita da Carta Pessoal

From HTS  
To: SCFF

Hello my friend, how do you do? I hope you have been ok. I'm writing this letter to you and I intend to improve our knowledge and try to solve our doubts about the English language.

I'm not good at vocabulary, for this reason, I can't express everything that I'd like to ask and know about you.

I hope you understand that I am a beginner and overlook my mistakes.

3º MÓDULO – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

1ª ESCRITA

It's very important this topic of the magazine "Isto é" about the teacher's failre in the Public Schools, because it has showed that our Government don't worry about this. This

problem is difficulting the students to enter in the universities, because the haven't classes and the worst, there are no teachers and the students have passed without have classes.

#### Reescrita da Carta de Opinião

It's very important the topic of the magazine "Isto é" about the teacher's failure in the Public schools, because it has showed that our government doesn't worry about this one. This problem is making it difficult for the students to enter in the universities, because they haven't had classes and the worst one is that there are no teachers and the students have passed without having classes.

#### 2ª Atividade sugerida pelo livro

##### 1ª Escrita

How Are you my friend? And how is your family?

Let me tell you about my family and me. At present I'm living with my parents. My family is big. I have two sisters and four brothers. My sisters are married but they're live near my house. Their names are Lidiane and Rivele and they have children.

My nephews called Ramon and Arthur. Ramon is Lidiane's son and Arthur s Rivele's son. One of my brothers is married his name is Danilo. He has two children, a boy and a girl. The name of the girl is Dayane and the boy is Dayvson. My father is retired and my mother doesn't work outside the home. My others three brothers are unmarried and theyre live in my house also.

We're a happy family.

I'll be waiting your answer for my e-mail.

Your friend. HTS.

#### Reescrita da 2ª atividade do livro

How Are you my friend? And how is your family?

Let me tell you about my family and me. At present I'm living with my parents. My family is big. I have two sisters and four brothers. My sisters are married but they're living near my house. Their names are Lidiane and Rivele and they have children.

My nephews are called Ramon and Arthur. Ramon is Lidiane's son and Arthur s Rivele's son. One of my brothers is married. His name is Danilo. He has two children, a boy and a girl. The name of the girl is Dayane and the boy is Dayvson. My father is retired and my mother doesn't work outside of the home. My other three brothers are single and they're living in my house too.

We're a happy family.

I'll be waiting for your answer for my e-mail.

Your friend. HTS.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LMB

### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE DO LIVRO

My name is LMB and to go to write biography of Maria MPS.  
She is study at of the faculty São Miguel, and to work how to stagnation of municipality school Rodolfo Aureliano in Várzea. E also to reside in Várzea.  
She like the to dance, to sing, to cook and to read. E years favorite color is pink.

### REESCRITA DE LMB - 1ª ATIVIDADE DO LD

My name is LMB and I'm going to write MPS's biography.  
She is studying at São Miguel College and working as a trainee at Rodolfo Aureliano Municipal School in Várzea. And she also lives in Várzea.  
She likes to dance, to sing, to cook and to read. Her favorite color is pink.

### 2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA PESSOAL

Olá my friend!  
I am writing you to say that I am happy for you. Friends are the same. I also taste very of my work, is the place shot all my doubts on my true vocation. They also give very work, but love my pupils.

## RESCRITA DE LMB – CARTA PESSOAL

Hello, my friend!

I am writing you to say that I am happy for you. Friends are always the same. I also like my job very much, it is the place where I can feel myself fine. I have to take care of them hardly, but I love my pupils.

## 2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

1ª Escrita

How a student of letters, this newspaper reports what the Veja published about the modification in the writing brazilian. Very much important and productive. For me, though those modification to have greats alternation the practice from writing of people. Because the now maked that wew form. She come only to confirm. What it was a usual.

The magazine Veja at to publish this law show what that she is one magazine from every people, independent to your culture.

## RESCRITA – CARTA DE OPINIÃO

This article reports what Veja published about the modification in the writing of Portuguese very much important and productive to me, A a student of Languages, though those modification don't show great alterations in to practice from writing it is very important. Because, now people made that new form. It comes only to confirm what it was usual.

The magazine Veja by publishing this law, it showed what it is a magazine designed to every person independently from their culture.

## 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE DO LD

1ª ESCRITA

From: [LB@hotmail.com](mailto:LB@hotmail.com)  
To: [MPS - S@hotmail.com](mailto:MPS - S@hotmail.com)  
Subject: My family

Hi, my name is Lucenir and I'm going to tell you a little bit about my family. My father name is Oládio and my mother is M.L, she is a beautiful. I have two handson brothers and two pretty sister. I have four nephews on their sid. Lucas is my husband and I love very much he. Our theme is a "happy family".

It is very big, but I not have my grandfathers anymore.  
This is my family and I love it.  
They you're my life, all for me.  
And your family? Is very big?  
I hope answer.  
Bye.....  
LMB.

#### REESCRITA – 2ª ATIVIDADE DO LD

From: [LB@hotmail.com](mailto:LB@hotmail.com)  
To: MPS – [S@hotmail.com](mailto:S@hotmail.com)  
Subject: My family

Hi, my name is Lucenir and I'm going to tell you a little bit about my family. My father's name is Oládio and my mother is M.L, she is beautiful. I have two handsome brothers and two pretty sisters. I have four nephews. Lucas is my husband and I love him very much. Our theme is "A happy family".

It is very big, but I do not have my grandfathers anymore.  
This is my family and I love it.  
They are everything to me.  
And your family? Is it very big?  
I hope your answer.

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE SRL

##### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE DO LIVRO 1ª ESCRITA

I am a student. I am a student at São Miguel College. I like go to college by bus, I live in Paudalho – Pe. I wok in the government department. I am a secretary. My favorite color is yellow.

#### REESCRITA – 1ª ATIVIDADE DO LIVRO

My classmate is S. He is a student. He's a student at São Miguel College. He likes to go to college by bus, He lives in Paudalho – Pe. He woks for the government

department. He is a secretary. His favorite color is yellow.

## 2º MÓDULO– GÊNERO: CARTA PESSOAL

### 1ª ESCRITA

How long time don't see you.

I am writing to say that started working today. I'm teaching at a secondary schoolç called Arraial Novo do Bom Jesus, in Recife. Now I spend my afternoon with my students.

The boys and the girls are very energetic and impolite, they can run, shout and they push each others all the time the teacher are crazy with them.

I like my new job I'm very happy, because trainee there.

Hope see you in the next weekend.

Sérgio.

### REESCRITA DA CARTA PESSOAL

I haven't seen you for so long!

I am writing to say that I am starting to work today. I'm teaching in a secondary school called Arraial Novo do Bom Jesus, in Recife. Now I spend my afternoons with my students.

The boys and the girls are very energetic and impolite, they run, shout and they push each other all the time, the teachers are mad with them.

I like my new job I'm very happy, because I'm a trainee there.

I hope to see you next weekend.

## 4º MÓDULO – CARTA DE OPINIÃO

### 1ª ESCRITA

The vocabulary of Portuguese language have many Word in the very origin, the Portuguese.

Sometimes the word have the identical write and two distinct signift therefore the use the accentuation is necessary.



## REESCRITA DA CARTA DE OPINIÃO

The vocabulary of Portuguese language has many Words in its origin, the Portuguese.

Sometimes the word has the identical writing and two distinct meaning therefore the use of the accentuation is necessary.

## 4º MÓDULO DE SRL – 2ª ATIVIDADE DO LD

### 1ª ESCRITA

Hi, Telma!

My mother is calling you for to dinner tomorrow there in my home.

Please, Take my clothers in the C&A Store for me. They are reserved in my name.

My mother like a lot of you.

Will be there!

SRL

## Reescrita do 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE DO LD

Hi, Telma!

My mother is calling you for the dinner tomorrow there, in my home.

Please, Take my clothes in the C&A Store for me. They are reserved in my name.

My mother like you a lot.

I'll be there!

SRL

## GRUPO B

### SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DE KAS

#### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE DO LD

##### 1ª ESCRITA

She serves and sets organization the table. Her job is very important for the confort of the people. She writes down the request and she takes the bill. She must be very nice and she

always keep the calm.

### REESCRITA – 1ª ATIVIDADE DO LD

She serves and sets the table. Her job is very important for the comfort of the people. She writes down the orders and she takes the bill. She must be very nice and she always keeps the calm.

### 2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA PESSOAL

Hi, dear Liliane, I'm writing to tell you that I didn't go to the college last week, because I was sick and I went to the hospital at night. I'm sorry, I know that you was very sad, because we didn't do the English's work, but I hope that next week the I things are better for us.

Your friend: K.

### REESCRITA – CARTA PESSOAL

Hi, dear Liliane, I'm writing to tell you that I didn't go to the college last week, because I was sick and I went to the hospital at night. I'm sorry, I know that you were very sad, because we didn't do the English project work, but I hope that next week it will be better for us.

Your friend: K.

### 3º MÓDULO – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO 1ª ESCRITA

The question it's not the law's fragility but about the power of money. We saw that all persons cited in the article were rich persons.

The laws has power when the delinquent hasn't money. It's a shame to our country, but it's our reality. They rob and continue their lives, because they manipulate the law, and we permit this when we close our eyes about this situation or we watch everything happens like expectations.

## REESCRITA – CARTA DE OPINIÃO

The question is not the law's fragility but about the power of money. We saw that all persons were rich in the article.

The laws have the power when the delinquent hasn't money. It's a shame to our country, but it's our reality. They rob and continue their lives, because they manipulate the law, and we permit this one when we close our eyes about this situation or we watch everything happen as mere spectators.

## 4º MÓDULO – ATIVIDADE DO LD 1ª ESCRITA

Hi, Lili, I'm at São Miguel College, and you?  
Did you do the English's work? I'm finishing right now. On Monday, I'll give to you finish yours. Will you go on Monday to São Miguel? I'll wait for you.

Kisses: Friend.

## REESCRITA – ATIVIDADE DO LD

Hi, Lili, I'm at São Miguel College, and you?  
Did you do the English project work? I'm finishing it, right now. On Monday, I'm going to finish yours. Are you going to São Miguel College on Monday? I'm going to wait for you.

Kisses: Friend.

## SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DE LIAS

### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD 1ª ESCRITA

It is one job that is with people everyday is very Nice communicative to arrive and conquer one good salary. But is a very tiredness and difficult. Job is the trade, because precise to be very happy and to like on the work. This is the reality the many brasilian

people, what don't is do isn't don't is the not has option.

#### REESCRITA – 1ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

It is one job that we must have contact with the people everyday to be a very communicative person to conquer a good salary. But it is a very tiresome and difficult one. In this Job we need to be very happy and enjoy to work. This is the reality of many Brazilian people, because we have no options.

#### 2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA PESSOAL 1ª ESCRITA

The documentary Veja's magazine "fragile like paper" talks about in the Lula's government and leave clear like the population is robbery, but the big problem exist is that the peoples don't have access the information , and only the that have money can they to have right speech in the system that the very much time is so this is form and the punishment don't have to this is people.

#### REESCRITA DA CARTA PESSOAL

The documentary Veja's magazine called "fragile like paper" talks about Lula's government and it makes clear that the population is robbed, but the big problem is that the people don't have information about this, and if a person has money, so this person's speech is considered a right person. Or rather the system has only a way of punishment that it's just for poor people.

#### 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD 1ª ESCRITA

LiAS: Hi, Lu

Lu: Hi, LiAS. Who are you?

LiAS: I'm fine. I am Letters on College São Miguel, and you?

Lu: I am a salesperson, and you, what's your job?

LiAS: I'll be a teacher. I love to study it is very good, but I'm not teaching on the

moment. Where are you now, Lu?

I'm in Jaboatão, and you?

LiAS: I'm in Jaboatão, too. Are you in your house?

Lu: Yes I'm in the bathroom. And you?

LiAS: I'm in my apartment close of the beach.

Lu: Oh, good! And you boyfriend, where is he?

LiAS: He lives in Boas Viagem, close of the beach too. And do you have a boyfriend?

Lu: No I don't. I am single.

LiAS: Well, the conversation is good, but I need to go. Bye, bye. Kiss.

Lu: Bye, Kiss.

#### REESCRITA – 2º ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

LiAS: Hi, Lu

Lu: Hi, LiAS. How are you?

LiAS: I'm fine. I am studying Languages in São Miguel College, and you?

Lu: I am a salesperson, and you, what's your job?

LiAS: I'll be a teacher. I love to study, it is very good, but I'm not teaching at the moment. Where are you now, Lu?

Lu: I'm in Jaboatão, and you?

LiAS: I'm in Jaboatão, too. Are you in your house?

Lu: Yes I'm in the bathroom. And you?

LiAS: I'm in my apartment close to the beach.

Lu: Oh, good! And your boyfriend, where is he?

LiAS: He lives in Boa Viagem, close to the beach too. And do you have a boyfriend?

Lu: No, I don't. I am single.

LiAS: Well, it was a pleasure talking to you, but I must go now. Bye, bye. Kiss.

Lu: Bye, Kiss.

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MPS

#### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

#### 1ª ESCRITA

#### My Friend's Biography

LMS study and teaching, she lives in Piedade, study in faculty São Miguel. She teaching in school of state Edson Moury Fernandes in Muribeca.

She like to make love on my bathroom and afterwards to eat sweetmeat (candy).

Her favorite food is dough (mass)

REESCRITA – 1º ATIVIDADE DO LD

My friend's biography

LMS studies and teaches. She lives in Piedade. She studies at São Miguel College. She is teaching at Moury Fernandes School in Muribeca.

She likes to make love in her bathroom, and afterwards she likes to eat sweetmeat (candy). Her favorite food is pasta.

2º MÓDULO – CARTA PESSOAL  
1ª ESCRITA

Hi, LeAS!

I am in Olinda.  
Olinda is a beautiful city.  
There are beautiful churches and museums.  
The view from the Alto da Sé is wonderful.  
The weather is great!  
Everybody here is so nice.  
kiss.....  
Prazeres.

3º MÓDULO – CARTA DE OPINIÃO  
1ª ESCRITA

Thursday, may 08<sup>ND</sup> 2008

Hi LiAS,

Oh, my friend, I am very preoccupy and say which the news what I readed about how the internet alterioned our orthography Portuguese.

In the news also to say what the internet be to trade the character from languagens because be appearing the netspeak.

That everything is very preoccupying to we theachers from Portuguese language.

Until the next,  
kiss, Prazeres...

#### REESCRITA DA CARTA DE OPINIÃO

Thursday, May 8th, 2008

Hi, Leandra!

Oh my friend, I am worried about the news that I read about how the Internet has influenced our Portuguese's language orthography. The article also says what the internet has kept character from the languages because it has been appearing in the netspeak.

All Portuguese teachers are very worried about the teaching of the Portuguese language.

Until the next.

Kiss, MPS....

#### 4º MÓDULO - 2ª ATIVIDADE DO LIVRO 1ª ESCRITA

Hi!

How are you?

I am in Recife.

Recife is a beautiful city.

There are many famous beaches like: Boa Viagem, Pina.

It has a tropical climate.

People here are nice.

See you soon!

Kisses...

PMS.

(Não houve reescrita de MPS)

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEAS

1º MÓDULO – ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

1ª ESCRITA

My friend is a university. She is an administrative assistant, lives in Jardim Piedade. Study at São Miguel College.  
My classmate works at Via Sul, your color favorite s green.

#### Reescrita do 1º módulo

My classmate is a university student, she is an administrative assistant. She lives in Jardim Piedade and studies at São Miguel College.  
My classmate works at Via Sul, her favorite color is green.

#### 2º MÓDULO – GÊNERO CARTA PESSOAL 1ª ESCRITA

I like you very much like my friend, I not go speak neme her. I go speak her, she is a special , end tinid.  
My friend is beautiful, tall, have hair long. She is teacher of Portuguese, she have a big heart.

#### REESCRITA DO GÊNERO CARTA PESSOAL

Dear friend

I like you as my friend very much. I'm not going to say0 that you are a special and shy person.  
My friend is beautiful and tall, she has long hair. She is a teacher of Portuguese and she has a big heart.  
She is MPS.



### 1ª Escrita da Carta de Opinião

Recife, May 11th, 2008

Greetings

The Internet is a communication very much wear. Often, the people talk across the imagination

My preoccupation isn't only this but how the peoples write, because, wear word of manner wrong, so appear the language of internet doing some peoples often wrong write.

### 2ª Escrita da Carta de Opinião

Recife, May 11th, 2008

Greetings

The Internet is a very means of communication. People often talk through the program msn, and for this reason, everything remains isolated from the world to the virtual life.

My worry isn't only this one, but how the people write, because of the use of the words in a wrong way. So, the language of the internet is making some people often write incorrectly.

LeAS.

### 1ª Escrita da 2ª atividade do livro

Dear Brother,

Thanks for your e-mail. Now, let me tell you about my sister-in law. Are you working very much? And Joselma too like of receive your e-mail. You are a brothervery muchdear and special.

I love you, Léo!

Kiss...

Your sister Leandra.

### 2º Escrita da Atividade do Livro de LeAS

Dear brother,

Thanks for your e-mail. Now, let me tell you about my sister-in-law. Are you working very much, and Joselma? I like receiving your e-mail. You are a special and dear brother.

I love you, Léo!

Kiss...

Your sister LeAS.

## GRUPO C

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE JVO

#### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

##### 1ª ESCRITA

Iolanda works every day she cares of the beauty and a make with that ace female if to feel more mighty and confident, the what she to make?

#### REESCRITA – ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

Iolanda Works every day, she cares about woman's beauty and makes the woman feels themselves more powerful and confident, guess: what she does?

#### 2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA PESSOAL

##### 1ª ESCRITA

Hello, F. am fine, and you?

Can I expect that I will need to know his birthday. The time and day.

Kisses: J.

## REESCRITA– CARTA PESSOAL

Hello, F. I am fine, and you?  
You can wait for me because I will go to your birthday. I only need to know the time and the day.  
Kisses: J.

## 3º MÓDULO – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO 1ª ESCRITA

The article speech about the bad habit food brazilian, and like the fault of practice physique cause very death.  
The Brazil it's if make a country secondary, the people to eat of shape in abundant.

## REESCRITA – CARTA DE OPINIÃO

The article talks about the bad habit food of Brazilian, and how the lack of the physical exercise can cause many deaths.  
Brazil has been becoming a secondary country, the people have been eating in an abundant way.

## 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE DO LD 1ª ESCRITA

Ju: Hi, Ana, How are you?  
Ana: Hi, Ju. I feel really awful.  
Ju: What's wrong? I was waiting you, yesterday afternoon.  
Ana: I had a stomachache  
Ju: I hope you feel better today.  
Anna: thanks.  
Ju: Kisses.  
Ana: Kisses, bye, bye.

## REESCRITA – 2ª ATIVIDADE DO LD

Ju: Hi, Ana, How are you?  
Ana: Hi, Ju. I feel really awful.  
Ju: What's wrong? I was waiting to you, yesterday afternoon.  
Ana: I had a stomachache  
Ju: I hope you feel better today.  
Anna: thanks.  
Ju: Kisses.  
Ana: Kisses, bye, bye.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE FNN

1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD  
1ª ESCRITA

Carlos is a courageous man.  
He wears uniform in his job. His instrument to work it can hurt. He must care of the city.

## REESCRITA – ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

Carlos is a courageous man.  
He wears uniform in his job. His instrument to work can hurt. He must take care of the city

2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA PESSOAL  
1ª ESCRITA

Hello, J. I am fine, and you?  
You can wait for me that I will need to your birthday. I only need to know the time and the day.  
Kisses: F.

## REESCRITA – CARTA PESSOAL

Hello, F.  
How are you? I am sending you this e-mail to invite you to my birthday that will be next weekend in the International Club. I hope, you are there!  
Kisses: J.

## 3º MÓDULO - GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO 1ª ESCRITA

The article speech about the bad habit food brazilian, and like the fault of practice physique cause very death.  
The Brazil it's if make a country secondary, the people to eat of shape in abundant.

## REESCRITA – CARTA DE OPINIÃO

The article talks about the bad habit food of Brazilian, and as the lack of the physical exercise can cause many deaths.  
Brazil has been becoming a secondary country, the people have been eating in an abundant way.

## 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE DO LD 1ª ESCRITA

Ju: Hi, Ana, How are you?  
Ana: Hi, Ju. I feel really awful.  
Ju: What's wrong? I was waiting you, yesterday afternoon.  
Ana: I had a stomachache  
Ju: I hope you feel better today.  
Anna: thanks.  
Ju: Kisses.  
Ana: Kisses, bye, bye.

## REESCRITA – 2ª ATIVIDADE DO LD

Ju: Hi, Ana, How are you?  
Ana: Hi, Ju. I feel really awful.  
Ju: What's wrong? I was waiting for you, yesterday afternoon.  
Ana: I had a stomachache  
Ju: I hope you feel better today.  
Anna: thanks.  
Ju: Kisses.  
Ana: Kisses, bye, bye.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE SRLF

### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD 1ª ESCRITA

The job very appreciate, he had big salary the professional in this area he much maney, the work to require very ability a good.

### REESCRITA – 1ª ATIVIDADE SUGERIDA PELO LD

The job is very appreciative, it has a big salary. The professional in this area earns much money. The job requires you to be a good worker.

### 2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA PESSOAL

How was the show?  
I didn't go because it was raining very much.  
I miss you. See you Monday

### REESCRITA – CARTA PESSOAL

How was the show?  
I didn't go because it was raining very much.

I miss you. See you on Monday

3º MÓDULO – CARTA DE OPINIÃO  
1ª ESCRITA

Report wonderful “A Lesson well done” (five april) very important the divulgation of the ranking it’s good know that still have good quality schools in the Brasil, like the Theresa de Arruda”Bailão de Sena” Negra’s School.

REESCRITA – CARTA DE OPINIÃO

The article “A Well Done Lesson” (April 5<sup>th</sup>.) is a very important divulgation of the ranking. it’s good to know that we still have good and qualified schools in Brazil, like Theresa de Arruda school, Bailão de Sena school and Negra’s School.

Congratulations Veja Magazine for this accurate article.

SRLF.

4º MÓDULO DE SRLF – 2ª ATIVIDADE DO LD  
1ª ESCRITA

SRLF: Hi, my name is Sylvania, what your name.

JJS: My name is J., of where you is S.

SRLF: I am in Jaboatão, and you.

JJS: I am in Recife. What you this making?

SRLF: I am studying Portuguese, and you?

JJS: I am writing a script.

SRLF: I have that to go, kisses.

JJS: It is well, kisses.

SRLF: You were a pleasure to know.

## REESCRITA DO 4º MÓDULO

SRLF: Hi, my name is Sylvania, what is your name?

JJS: My name is J., where are you now S.?

SRLF: I am in Jaboatão, and you!

JJS: I am in Recife. What are you doing?

SRLF: I am studying Portuguese, and you?

JJS: I am writing a script.

SRLF: I have to go, kisses.

JJS: That's okay, kisses.

SRLF: It was a pleasure to talk to you.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE JJS

### 1º MÓDULO – 1ª ATIVIDADE DO LD

#### 1ª ESCRITA

Irani is very attentive, she like to take Bia in the park and tell his a story of princesses she go to organize your play things and make the food.

Bia like ham sandwuih and Irani to feets likes to doing.

## REESCRITA DO 1º MÓDULO

Irani is very attentive, she Olikes to take Bia to the park and tell her the story of a princess. she goes to organize her things and make foods.

Bia likes hamburger and Irani likes to do them.

### 2º MÓDULO – GÊNERO: CARTA PESSOAL

#### 1ª ESCRITA

Sil, how are you weekend? The show was very good. I received a prize as best actress.... I'm enjoyed the sundays to study much. I hope to do a good exam.

Kiss of your friend.

J.



## REESCRITA DA CARTA PESSOAL

Sil, how was your weekend? The show was very good. I received a prize like the best actress.... I enjoyed the Sunday to study very much. I hope you to do a good exam.  
Kiss, your friend:  
J.

## 3º MÓDULO – CARTA DE OPINIÃO 1ª ESCRITA

I want congratulate the Veja's Magazine for the article wonderful because already to be even more time see the brain not like a files system of the computer, but like a through expressions and productions of the art.

## REESCRITA – CARTA DE OPINIÃO

I want to congratulate Veja Magazine as this wonderful article because it has been really the time to see human's brain not as a system of computer, but as the expression and production of the human's art.

## 4º MÓDULO – 2ª ATIVIDADE DO LD 1ª ESCRITA

Jê: Hi Sil you see Arnaldo to dance? You like?  
Sil: Hello, Jê, Yes I have see. He dances very well. I like very much.  
Jê: It's your opinion?  
Sil: Yes, why?  
Jê: Nothing..... I don't like. He mistakes very. Do you understand?  
Sil Ok. I don't understand, but, no, it is very easy. I am sorry to hear this one.

REESCRITA – 2ª ATIVIDADE DO LD

Jê: Hi Sil! Did you see Arnaldo dancing? Did you like it?

Sil: Hello, Jê, Yes I have seen him. He dances very well. I like it very much.

Jê: Is it your opinion?

Sil: Yes, why?

Jê: Nothing..... I don't like it. He makes many mistakes. Do you understand?

Sil Ok. I don't understand, but, it is not very easy. I am sorry to hear this.

## 8.4. DIÁRIOS REFLEXIVOS

GRUPO A

DIÁRIOS REFLEXIVOS DE SCFF

1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

1) Na parte lingüística, houve dificuldades em relação a pronúncia da palavra (earings). A fluência de idéias foi de fácil compreensão por apresentar uma proposta bastante simples, já o domínio foi fácil e dinâmico e com facilidade de contar com a dupla.

2) "O progresso" diante dos pronomes (he, she, it) modificar as terminações verbais, o exemplo abordado foi "STUDY": She studies / Expressões como o (in / at).

In: expressões verbais at: lugar / especificador

A linguagem usada foi típica de beginners, principalmente a usada no "writing" (A biography), mas que ajudou os erros expostos para o aprimoramento do domínio do conteúdo abordado.

2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Uma das estratégias usadas para desenvolver essa carta, foi o uso da imaginação, e também palavras que eu conhecia, lógico que usei o dicionário, e tentei evitá-lo ao máximo, e o problema foi que, errei palavras muito simples como foi o caso de "tourist" and "magnificent". Na parte da pronúncia, a carta é composta de palavras fáceis, o que dá para se ter um entendimento que está discutindo-se. Observei que quando reescrevia a carta, se eu prestasse mais atenção, os erros como o adjetivo antes do substantivo não existiria. Mas esse processo serve de aprendizagem da língua-alvo. Tentarei ao máximo não esquecer das dicas que foram ministradas pela professora e pelo par dialogal.

(Neste final Silvio mostra uma lista de palavras novas para ele, o que chama de Personal Dictionary)

### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Trabalhar a escrita na carta de opinião, foi bastante dificultoso, pois o texto que utilizei, como referência, tinha uma linguagem bastante formal por isso tentei fazê-la de maneira sutil e simples. Ao meu ver, sei que não saiu como realmente queria, por dificuldades como: ortográficos, coerência...

Mas pude contar com HTS que foi analisador do meu texto, dando-me dicas importantes para melhorar meu processo de aprendizagem.

### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Fazendo uma análise reflexiva do texto que foi escrito, pude notar que apresentei erros muito simples, apesar de tê-lo feito o mais fácil que pude. Em relação aos verbos e as preposições, se tivesse prestado uma maior atenção, teria certeza que eles não existiriam. Apesar de tudo, pude perceber, que tive avanços significativos em relação ao processo de coesão e coerência textual, e tendo a plena certeza de que, mesmo com as minhas limitações, chegarei aonde quero.

### DIÁRIOS REFLEXIVOS DE HTS

#### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Nesta atividade eu adquiri conhecimento de algumas normas gramaticais, como: regras para escrever alguns verbos na 3ª pessoa do singular, o uso do pronomes, WH questions.

Tenho um pouco de dificuldade na fala e na escrita porque penso em português, quando tento formular frases em inglês, pois a fluência da língua materna ainda é muito grande em mim, mas penso que não me saio tão mal nesta atividade, pois consegui expressar minhas idéias na língua alvo, ainda que com algumas dificuldades.

#### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Foi muito enriquecedor para mim este trabalho de escrita de um carta, pois aos poucos, vou aprendendo novas expressões para poder comunicar-me na língua inglesa. Ainda tenho bastante dificuldade em expressar minhas idéias devido, principalmente, a interferência da língua materna, mas sei que é natural e, no meu processo de aprendizagem, tenho certeza que irei superá-lo.

Apreendi bastante com o feedback da carta, pois eu já sabia que tinha dificuldades com preposições, em como usar “who”, “that” e “with” e com as exposições dos erros e as explicações dadas, clareou um pouco mais a minha mente.

Minha maior decepção é com a turma, que com atividade nenhuma se envolve. Os que sabem um pouco mais são excelentes críticos e péssimos auxiliares e os que pouco sabem, não procuram se interessar em aprender.

#### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Escrever uma carta de opinião em inglês foi uma experiência muito construtiva para mim, pois quando fazemos apenas os exercícios propostos pelos livros, geralmente apenas repetimos as estruturas sem nos preocuparmos com o aprendizado da língua-alvo.

Neste trabalho, além de conhecer novas palavras, enriquecendo meu vocabulário, também pude continuar percebendo a minha dificuldade de expressar-me na língua-alvo, devido à interferência da língua materna. No entanto, também percebi que avancei bastante no aprendizado e neste processo contínuo de crescimento, tenho certeza que terei êxito no aprendizado da língua inglesa.

#### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Para mim é sempre um momento de aprendizado e crescimento na inter-língua, a cada trabalho escrito que faço, pois quando recebo o feedback, percebo as dificuldades que tenho como o uso de prepositions, present continuous e outros, impulsionando-me a me monitorar mais nestas questões e estudar mais para atingir o meu objetivo que é o domínio da língua-alvo.

### DIÁRIOS REFLEXIVOS DE LMB

#### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Eu tentei...

Imaginei que estivesse usando palavras corretas (tiradas do dicionário como sempre faço no português), mas descobri que o inglês é muito dinâmico, existem várias formas para escrever uma frase e que as palavras dependem do contexto. Contudo, foi uma experiência proveitosa, esta dinâmica de produzir textos em formas de diálogo é muito legal, pois temos a oportunidade de trocar idéias com os colegas.

#### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Na carta pessoal eu senti mais facilidade em traduzir, pois o vocabulário foi acessível para mim. Posso até dizer que passei a gostar mais da língua inglesa, porque, assim que peguei na carta, consegui ler e interpretá-la sem ajuda de dicionário.

Já consigo identificar os tempos dos verbos e colocá-los no presente, ou seja no infinitivo.

Aumentei meu vocabulário.

#### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Nesta Carta pude sentir que o meu vocabulário melhorou, pois consegui elaborá-la sem dificuldades, utilizei um único recurso, o dicionário.

Para interpretar a carta do meu amigo Sérgio, tive um pouco de dificuldade, porque ele escreveu uma coisa e reescreveu em português outra. Ele utilizou palavras desconhecidas para mim, foi bom, pois conheci novas palavras.

Gosto muito dessa didática, aprendi muito, pois tive que pesquisar.

#### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Nesta atividade minhas dificuldades foram em colocar o uso do “de”, ou seja, “at”, “of” e “from”. Nos demais, não senti tanta dificuldade, acho até que minha produção melhorou. Tenho mais dificuldade em produzir um texto, em localizar os verbos e os sujeitos.

## DIÁRIOS REFLEXIVOS DE SRL

### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Pude constatar, através dos exercícios propostos em sala de aula, a importância de uso dos pronomes e que os verbos combinam com eles. Conheci mais uma palavra nova (government department).

Quanto à fluência das idéias e criatividade na composição do texto, não tive muitas dificuldades, apenas devo ficar atento ao uso das preposições (to, at, in) em seus respectivos casos.

Observei que houve poucos erros na escrita, salientando apenas o erro em que as respostas da entrevista foram escritas na 3ª pessoa, quando a mesma deveria ser na 1ª pessoa singular.

Utilizei a linguagem adequada com clareza de idéias e coerência.

### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Na escrita da carta pessoal, não tive muitas dificuldades, uma vez que procurei escrever utilizando um vocabulário que eu pude dominar.

Nesta atividade utilizei pouco o dicionário, utilizei palavras que eu já conhecia em inglês.

### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

As dificuldades que tive no texto da Revista Veja foram muitas. Primeiro como trabalhar um tema específico que não era comum trabalhar na sala de aula, na turma de inglês.

Precisei utilizar bastante o dicionário para produzir o texto.

Procurei produzir um texto simples.

Outra dificuldade que ainda tenho é colocar minhas idéias no papel, em inglês. A escrita em inglês requer atenção para as regras gramaticais da língua alvo.

### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Para escrever este diálogo, usei termos comuns práticos para expor minhas idéias. Ainda tenho algumas dificuldades no uso das preposições.

Procurei escrever o texto sem o auxílio do dicionário.

## GRUPO B

## DIÁRIOS REFLEXIVOS DE KAS

### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

A atividade ajudou a tentar pensar em inglês o máximo possível. A atividade também ajudou a conhecer novas palavras.

O livro ajudou por mostrar exemplos de outras profissões e assim podermos seguir um modelo. Houve progresso em relação ao aprendizado, tanto no vocabulário quanto em relação à gramática.

## 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

A maior dificuldade para a realização desse trabalho, foi a construção de frases no passado, onde havia a dúvida sobre o verbo auxiliar e suas flexões.

## 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Conquistei novo vocabulário, mesmo que não consiga guardar todas palavras que pesquisei, senti muita dificuldade em montar muitas idéias do português para o inglês. Usei muito o dicionário pra fazer meu texto, mas ainda senti dificuldade em saber colocar a palavra correta que pesquisei, não consultei o livro.

## 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

A minha maior dificuldade foi abreviar as palavras, visto que, se tratava de uma conversa on line, também não tive a certeza sobre as letras maiúsculas e minúsculas, no caso dos dias da semana.

### DIÁRIOS REFLEXIVOS DE LIAS

## 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Conquistei novo vocabulário, mesmo que não consiga guardar todas as palavras que pesquisei.

Senti muita dificuldade em montar minhas idéias do português para o inglês. Usei muito o dicionário para fazer meu texto, mas ainda senti dificuldade em saber colocar a palavra correta que pesquisei, não consultei o livro. O assunto foi a realidade de muitas pessoas brasileiras em relação ao trabalho. Com certeza me ajudou a entender a colocação de algumas palavras dentro do texto.

## 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Eu senti muita dificuldade em passar minhas idéias do português para o inglês, com o vocabulário, porque procurei muito no dicionário, e na hora de organizar as idéias senti dificuldades das regras da gramática inglesa.

## 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Senti dificuldades de usar alguns conectivos, verbos no passado e no futuro, para dar mais coesão e coerência ao texto.

## 4º MÓDULO ATIVIDADE DO LD

Bom, eu não senti muita dificuldade de escrever este diálogo, porque tentei usar os vocabulários que conquistei até o momento, senti dificuldade em alguns conectivos.

## DIÁRIOS REFLEXIVOS DE MPS

### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Eu tive facilidade com a atividade porque gosto da prática de inglês e não a teoria. A fluência de idéias foi muito dinâmica, pois aprendi novas palavras e maneiras de expressar. Por ex: fazer amor.

Também tive facilidade com o domínio do conteúdo, pois já conhecia o contexto e as perguntas.

Meu progresso na escrita e reescrita foi perceber que meu erro na escrita é falta de atenção nas palavras.

### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Procurei escrever uma carta simples e pequena, com um vocabulário familiar de meu conhecimento, para que não contivesse tantos erros na produção dela.

### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Minhas dificuldades em produzir esse texto foi a colocação dos tempos verbais, alguns adjetivos e pensar em português no momento de escrever. Pois troco o lugar o substantivo e adjetivo.

### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Não encontrei muitas dificuldades em executar essa atividade porque usei um contexto e palavras conhecidas ao meu vocabulário.

## DIÁRIOS REFLEXIVOS DE LEAS

### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Tenho muitas dificuldades com a língua-alvo. Sempre que escrevo preciso reescrever, pois sempre que a professora corrige encontra muitos erros, já tenho que escrever na língua-alvo.

### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Senti muita dificuldade em escrever, pois não sei usar a gramática inglesa corretamente.

### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Tenho dificuldades em colocar as palavras na ordem certa, esse é um grave erro que sempre cometo nos meus textos de English, pois estou acostumada com a língua materna. Aprender a língua-alvo é um grande desafio pra mim. Embora minhas dificuldades sejam grandes sei que irei aos poucos conquistar, pois isso é um grande desafio para mim.



#### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Como sempre senti dificuldades, pois existem algumas frases que gostaria de colocar no texto, mas como sempre fico com muitas dúvidas de como usar essas palavras no texto. Preciso melhorar muito em meus textos. Às vezes acho que faço frases soltas e tento formar um texto.

#### GRUPO C

#### DIÁRIOS REFLEXIVOS DE JVO

#### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Fui me baseando na profissão de uma conhecida minha. Meu domínio no vocabulário de inglês é mínimo, o básico. O livro, o dicionário e as meninas que sabiam um pouco mais me ajudaram. Mudei muitas palavras porque eram completamente desconhecidas. Para mim não houve muito progresso em relação à língua-alvo, porque não consigo me desprender da do dicionário, fico muito presa a saber o significado de todas as palavras.

#### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Nesse diálogo tive um pouco de dificuldade em relação à pronúncia e a gramática. Mas com o dicionário ajudou um pouco. Só fico com dúvidas em relação à organização da frase.

#### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Tenho muitas dificuldades na formação de frases, pela influência do português.

Nesse texto, a palavra “COUNTRY” – país, me chamou muito a atenção, pois se eu fosse traduzi-la sem o auxílio do dicionário. Jamais em minha cabeça ela teria o mesmo significado real.

#### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Eu tentei utilizar palavras conhecidas. Utilizei o dicionário, algumas palavras já se mostraram com o complemento, ainda sinto dificuldade com a posição do substantivo e do adjetivo, por não ter um amplo conhecimento no vocabulário. Mas eu vou me esforçar para superar essa e outras dificuldades.

#### DIÁRIOS REFLEXIVOS DE FNN

#### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

A minha idéia surgiu da minha própria casa, pois meu marido é policial. Tirei algumas regras de gramática do livro. Tenho bastante conhecimento sobre esta profissão (policial), já que tenho visto de perto e convivido com alguém que tem essa profissão. Houve progresso em relação ao aprendizado, pois algumas palavras que não conhecia, acabei pesquisando e aprendendo.

#### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

A minha maior dificuldade nessa carta que enviei para minha amiga Juliana, foi em organizar as frases, já que certas palavras quando é verbo ou sujeito têm escritas iguais.

O que aprendi foram algumas formas gramaticais, por exemplo, pergunta: verbo auxiliar + verbo + verbo no infinitivo. Gostei desse trabalho, pois me incentivou a pesquisar sobre gramática.

### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Minha maior dificuldade em escrever este pequeno comentário em inglês, foi sem dúvida à organização gramatical das palavras, pois ainda estou muito ligada à língua materna e isso dificulta na pronúncia. O que aprendi várias palavras novas como: magazine, research, unhealthy e isso me incentivou a pesquisar no dicionário.

### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

É um diálogo rápido de duas amigas que vão se encontrar na igreja. Como as palavras são simples, não foi difícil de fazer esse tipo de atividade. É muito válido, pois me incentivou a pesquisar no dicionário.

## DIÁRIOS REFLEXIVOS DE SRLF

### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

As dúvidas com as palavras me fizeram recorrer ao dicionário. Quanto a gramática de uma língua que para mim é “desconhecida” torna o trabalho mais difícil, e para ajudar neste processo eu usei o dicionário e o livro didático.

### 2º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Desta vez não achei tão difícil quanto os outros exercícios. Contei com a ajuda do dicionário. Minha maior dificuldade foi com a estrutura das frases.

### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Neste exercício tive bastante dificuldades, pedi ajuda de amigos, além da ajuda do livro e do dicionário.

Como sempre, meu problema é com a construção de frases, a estrutura das frases na língua inglesa.

### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Minhas maiores dificuldades foram: Primeiro o vocabulário, pois não sabia quais palavras usar para dar um tom mais informal ao e-mail. Segundo, foi quanto à construção das frases, a estrutura das frases em inglês.

## DIÁRIOS REFLEXIVOS DE JJS

### 1º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Gostei muito do exercício proposto, me ajudou a conhecer novas palavras e como usá-las na construção da frase. Não usei o livro, pesquisei no dicionário, tive um pouco de dificuldade na construção do texto, pois acho difícil formar as frases.

### 3º MÓDULO: CARTA PESSOAL

Não consigo escrever corretamente as palavras sem consultar o dicionário, e como não conheço muito a gramática, acabo por misturar coloquial com o popular.

### 3º MÓDULO: CARTA DE OPINIÃO

Continuo com muitas dificuldades na formação de frases, mesmo consultando o dicionário, às vezes não consigo conjugar o verbo.

### 4º MÓDULO: ATIVIDADE DO LD

Apesar de ainda ter bastante dificuldade, principalmente na escrita, percebo que já tenho conseguido formar as frases e consultar menos o dicionário.

## 8.5. TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES DOS PARES DIALOGAIS

Diálogo 1A duração: 24 minutos

Par dialogal: FNN e JVO – Gênero: Carta pessoal

Inf.1- Meu nome é F. e eu vim falar de Juliana...a gente leu um artigo da revista Veja que fala do mau hábito do: brasileiro...éh... como éh... como se alimenta mal e não pratica esporte... e J. escreveu e eu vou ler o que ela escreveu...“The article speech about the bad habit food brazilian and like the fault of practice physique cause very death. The Brazil it's if make a country sedentary, the people to eat of shape abundant.”

Doc.- tem alguma coisa que você achou que tá ERRADO e você poderia modificar...a idéia... assim... a coesão e a coerência?”

Inf.2- bom eu não achei nada errado aí não porque eu não sei ( ) tava... tava tudo... tudo certo

Doc.- e a idéia que ela colocou você conseguiu entender? a idéia... a idéia dela em relação ao artigo...em relação à .... à tradução?...tem a ver com a sua idéia...corroborou com a sua idé:ia?

Inf.2- sim porque ela fala aqui do hábito de...do mal hábito dos brasileiros.. éh...que não pratica...éh...a prática do: (2s) não sei...e aqui fala também eles são um pouco...éh... sedentários... não praticam esporte e nem fazem esforço né?

Doc.-A maioria das pessoas são sedentárias?

Inf.2-: Ahn han! Sedentários.... que o povo brasileiro é um povo sedentário

Doc.- e em relação a sua opinião?

Inf.2- éh qua/....éh...foi quase as mesmas coisas que eu escrevi né? quase a mesma opinião também

Doc.- você acha a sua idéia corroborou com a idéia DELA?

Inf.2- Ahn han!

Doc.- nada de diferente da idéia dela?

Inf.1- nã::o

Doc.- você sentiu dificuldade em fazer?

Inf.1-MUITA

Doc.- o que foi que pesou mais?

Inf.1- éh::: a ( ) das frases ( ) a gente coloca éh: certa palavra em certo lugar...( ) e fica totalmente diferente...a gente colocar as palavras nos lugares certos

Doc.- você sentiu dificuldade de colocar as palavras...nos lugares [certos

Inf.1- [éh: você coloca só palavra por palavra...aí ( ) não fica certo correto

Doc.- aí quando você ao dicionário você acha que aquela resposta vai complicando as idéias do texto...só isso? Foi ao dicioná:rio?

Inf.1- bastante

Doc.- é cansativo desestimulante?

Inf.1- não desestimulante não...eu acho que é estimulante...que você fica éh:: conhecendo palavras né?...e também ( ) aquela vontade de saber mais né?...agora ( ) é saber mais Doc.- Uhum... okay thank you!!!

Inf.2- meu nome é J. o meu par dialogal é F. e ela falou sobre o artigo da revista que fala do mal hábito dos brasileiros e: vai falando que o brasileiro vai muito mal e: aí eu vou ler aqui pra...“The article of review “Veja” written by Adriana Dias, Anna Paula Buchaila and Naiara Magalhães. It is a search on the radius X health of Brazilians that says the health in Brasil was bad. Most have unhealthy eating and practicing the sports less than shouds thus contributing to the emergence of chronic diseases.” ((interferência do documentador na leitura do texto em inglês))

Doc.- fale sobre a idéia....se a última idéia teve a ver com a sua  
Inf.2- É quase a mesma coisa da minha opinião né? ela fala também que...que os brasileiros  
tão comendo mal tem o hábito não muito sadio de se alimentar que não pratica esporte... não  
pratica esporte...e:: e uma emergência...emergência (3s) e pode aparecer doenças crônicas...o  
que contribui...éh...essa a causa de:: é a causa de não se alimentar bem...pode contribuir pra o  
aparecimento de doenças crônicas  
Doc.- tem alguma...alguma estrutura frase palavra que você acha que ela escreveu  
ERRADO?...éh...na estrutura da frase...tem algum erro gramatical?  
Inf.2- NÃO...tem muitas palavras que eu nem reparei  
Doc.- Por exemplo?  
Inf.2- eu não vou falar não  
Doc.- “health” “unhealthy”  
Inf.2- “health” “unhealthy”...éh...essa aqui...“country” também.  
Doc.- uhn rhun!  
Inf.2- essa aqui eu não conhecia não...eu também....uhn...tenho também... a questão do “ING”  
também  
Doc.- uhn rhun!  
Inf.2- porque eu nunca sei se a palavra coloca realmente ou se não coloca  
Doc.- Ahn o sufixo “ing”  
Inf.2- é::  
Doc.- você tem dificuldade de saber se vai usar ou se não vai usar?  
Inf.2- porque no dicionário a gente vê: na maioria da vezes né?...sem ele  
(4s) aí você chega na palavra....aí tinha que ter um “ing” na frase... aí não dá  
Doc.- mais alguma coisa?  
Inf.2- não  
Doc.- okay ((aplausos))

Inf3- boa noite...éh: tamos formando um par dialogal eu e J.  
Doc- seu nome?  
Inf3- meu nome é S.  
Doc.- nome ( )  
Inf3- nós vamos falar éh:: sobre um artigo que foi publicado na Veja sobre os malefícios do  
cigarro (( lendo o artigo em português))...pronto agora eu vou: nessa ( )  
Doc- hum  
Inf3- ((lendo em inglês a tradução do artigo))  
Inf3- éh: pra mim essa tradução está perfeita...não encontrei nenhum erro ((trecho de difícil  
compreensão devido à baixa qualidade do áudio))

Par dialoal: SRL e LMB – Gênero: Carta pessoal  
SRL

Inf.4- Okay...eu vou fazer o meu comentário em português mas primeiro vou ler a carta  
dela...” Modification in writing brazilian. How student of letters, this article reports what the  
Veja published about the motivation in the writing brazilian. Very much important and  
productive for me, though these modification not to have great alterations in the practice from  
writing of people. Because, the people now maked that wew form. She come only to confirm  
what is was a usual. The magazine Veja at to publish this law show what she is one magazine  
from every people, independent to your culture.”...bom aqui ela tá falando como estudante de  
letras éh: a reportagem que um jornalista da Revista Veja publicou (2s) que as mudanças na  
escrita para os brasileiros são muito problemáticos e aqui ela tá pegando... algumas palavras  
que realmente eu tô tendo muita dificuldade para explicar certo?...mas se precisar eu explico

depois porque depois... éh: eu posso fazer novas trocas...e agora a gente pode continuar de uma única forma a revista vê essa publicação como forma de:: como forma de mostrar que... ao escrever né? mostrar que a gente tem certa cultura...bom agora eu organizaria meu texto outra vez sem pensar nessa tradução aqui que ela colocou... tiraria essa página aqui) e começaria....éh:: vai para a própria reportagem

Doc.- você tiraria “How student of letters”

Inf.4- ficaria com essa parte aqui

Doc.- a parte inicial

Inf.4- a parte inicial...e:: ela poderia colocar nessa parte daqui...vou dar um conselho para ela (2s) que é importante né? para mim e tiraria essa parte daqui para...para aqui...colocaria visível né? “como estudante de letras” né? faria algumas modificações só organizando a distribuição do texto ((Diálogo confuso entre P.P e S.))

Inf.4- e depois dessa parte aqui onde “as pessoas” e aqui onde tem “ela confirma” algumas das formas dos usuários eu tiraria esse “she” colocaria o “it”

Doc.- você tiraria faria a modificação do “she” com o “it”

Inf.4- aham...com o “it”

Doc.- Okay muito bom good

L.M.B

Doc.- Okay L. pode começar

Inf.5- essa aqui é uma carta pessoal que S. mandou ...e nessa daqui eu tive muita dificuldade de traduzir...eu acho que com as palavras aqui eu não tinha problema de vocabulário

Doc.- Então mais facilidade... o vocabulário foi mais acessível a você?

Inf.5- com certeza...e através dessa dificuldade pra entender...a o passado...de organizar as idéias e tudinho...aí eu troquei algumas palavras...aí a gente tem aqui a carta pessoal...”Hi, L. How long time don’t see you.”...aqui onde tem “How long time” aí eu coloquei “How much time”... eu não tô entendendo...” Hi, friend. How long time don’t see you. I am writing to say that started working today. I’m teaching at a secondary school called Arraial Novo do Bom Jesus, in Recife. Now, I spend my afternoons with my students. The boys and girls are very energetic and impolite. They can run, shout and they push each others all the time. The teacher are crazy with them. I like my new job. I’m very happy because trainee there. Hope see you in the next weekend. Bye, Sérgio”...”Quanto tempo não vejo você”...e aqui também eu acho

Doc.-Você acha que as duas formas estão corretas?

## PAR DIALOGAL HTS E SCFF – GÊNERO: CARTA PESSOAL

### SCFF:

Inf.6- hey guys my name is S....antes de conversar eu quero fazer uma ressalva sobre a interferência da língua materna na língua alvo...bem quando a gente vai ler um texto seja ele na língua materna ou língua alvo...aí a gente vai fazendo uma interação...aí o retorno vai organizar éh:: um certo processo auditivo que vai influenciar também na ortografia na morfologia a sintaxe...aí o problema é o quê?...quando a pessoa tá aprendendo uma nova língua essa língua muitas vezes...a gente já tem o domínio de outra e essa outra tem uma bagagem muito baixa...no caso do português a gente tem o domínio muito muito... pressupõe-se que a gente tem o domínio já: gramatical um certo período de palavras... enquanto na língua-alvo a gente tem o domínio escrito...aí vocês perguntam o que isso tem a ver com a: a problemática...bem essa referência esse número restrito de palavras influenciam tanto na sintaxe quanto na semântica...aí é isso que a gente não vê no meu caso...o que ta aqui pra representarem, é o que eu tentar abordar e espero ajudar...PRONTO...aqui ele botou ele: ele queria falar dos enigmas da linguagem...mas aqui ele botou como se fosse enigmas uma coisa e linguagem outra...aí ficou duas coisas diferentes tá entendendo?...aí eu peguei os aqui como se fosse um só...enigmas da linguagem... e não éh: linguagens e enigmas tá entendendo?...outra coisa que me chamou a atenção é que eu achei interessante...eu gostaria de pegar o texto dele porque a pessoa pode pensar que eu to mentindo...aqui ele botou veja...a linguagem é um substantivo feminino, né? aí ele botou o quê? o: o “she” ele se referia a ele mas só que “she” dele e refere-se a primeiro “peoples”...mais ou menos isso...aí ele botou “example” éh: “that’s G., she’s my teacher”...então eu vou poder...eu vou utilizar esse “she” ao invés de “it” e “it” eu...okay? ...aí “it” eu vou usar pra: “animals” “things etc....muitos erros que ele cometeu foi na parte gramatical...foi justamente por ele ter muito: assim né?...é porque assim...no meu primeiro programa “help” eu confiava muito...assim...palavras compridas...eu não podia errar tanto né?...aí eu consultava o dicionário...aí eu pequei um dicionário de português...só que eu tenho certeza que eram dois “t” aqui...e hoje...logo depois ele botou o que aqui o “e”...esse pequeno trecho chamado “does” você pode ir ao dicionário não como transcrição da: do que você quer falar mas como suporte...vale bastante...aqui outras coisas dos erros que ele cometeu mais foi só... assim...a interferência dessa língua materna para a língua-alvo... outra coisa que eu falei na: aula passada foi o caso dos pronomes das preposições... toda vez que tem uma preposição o verbo vai vim com “ing”... é o caso do “among” é o caso de “next” éh....aqui foi o caso de for, esse for vai vim com ing...aí isso éh...eu fico marcando para não esquecer...aí ele diz “for eating”...outra coisa no texto tem uma palavra aqui que...acho que é essa...na hora de corrigir eu tive um trabalho danado só que eu percebi que H. já tinha me alertado que ele tinha errado essa palavra certo? aí eu...pronto...eu tenho que agradecer a ele também e a professora por esses momentos aqui por partilhar idéias trocar idéias porque eu também preciso aprender alguma coisa...e rápido...e eu tenho aprendido...e: só tenho que agradecer a vocês pela

### HTS:

Inf.7- o meu nome é H. eu vou apresentar o trabalho de S....eu vou ler a carta e fazer alguns comentários e fazer alguns questionamentos sobre a carta de opinião de S....algumas características mais interessantes

PAR DIALOGAL: MPS E LEAS – GÊNERO: CARTA PESSOAL

MPS:

Inf.8- meu nome é M. e meu par dialogal é L. que acabou de apresentar...éh...eu vou ler a que ela escreveu para mim...uma carta em inglês seguida da tradução...”Recife May, 11..... ((interrompe para fazer comentário))...não...essa é a minha carta que ela traduziu...eu traduzi de uma forma que não ficou muito coerente...eu vou ler a parte que eu traduzi depois vou ler a tradução dela...o parágrafo “Saudações...A Internet é uma comunicação muito usada”...então assim... ((risos)) eu vou ler a forma que ela escreveu porque a minha... não sei...eu não consegui saber se eu errei... a forma que ela fez foi assim...freqüentemente as pessoas falam a partir do pro...então assim...eu acho que: se tem erros eu não consegui achá-los...mas assim...a minha tradução ah ra/...ficou muito sem coerência porque eu acho que eu fiquei sempre traduzindo...e esse problema eu sei que possuo...mas assim... como ela escreveu não...mas assim... -só aqui fazendo para a internet...trazendo...esse trazendo:: que ela diz...trazendo alguns...freqüentemente...aqui é freqüentemente né?...eu vou dizer...ela realmente... Leandra vem cá...

Inf.9- Oh P...e esse “peoples”?

Inf.8- Ah sim o “it”

Inf.9- Ah sim “the peoples” né?...”the people”...se ela usou “it” é por causa de “internet” não?...aí também tem o “ing”...a “Internet”... éh: entendeu agora?

Inf.10- éh: realmente ficou “peoples”... e “the people” já é o plural...o erro foi por causa do “s”

Diálogo 1B – duração: 22 minutos

PAR DIALOGAL: SRL E LMB – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

SRL:

Doc.- ( )

Inf.1- bom eu vou analisar a carta ...da nossa: colega L. (2s) ok eu vou ler aqui primeiro pra vocês depois a gente comenta em português a respeito da carta dela ((lendo em inglês)) bom...aqui ela tá falando de como se dá a estrutura da reportagem jornalística que a revista Veja publicou: ( ) são muito importante ( ) para uma ( ) que tem ( ) mudanças ( ) não é? Para a escrita das pessoas...porque as pessoas fa/ éh: fizera com que seja de forma ( ) possa fazer de nova forma...e agora ela pode confirmar tudo de uma única forma...a revista Veja traz a publicação éh: como forma de:

Doc.- ( )

Inf.1- como forma de mostrar que: na revista muitas pessoas ((batidas)) podem escrever né sua ( ) independente de sua cultura (3s) bom éh:: ( ) possível ou talvez pensasse essa profissão assim como ela colocou não é? E daria nessa parte daqui...começar éh: já falando sobre a reportagem

Doc.- ( )

Inf.1- e daria esse comentário que ela fez

Doc.- na parte inicial?

Inf.1- na parte inicial e:: ela poderia colocar nessa parte daqui quando ela podia ter feito para ela algumas modificações éh:: da importância para MIM e trazer essa parte daqui para para mim colocar entre vírgula né como estudante de Letras éh algumas modificações só ( )

Doc.- então ( ) sozinho?



Inf.1- sozinho

Doc.- aí [( )

Inf.1- [ entre vírgulas ela colocaria e: éh essa parte aqui porque as pessoas né ia ter ( ) ela confirma né algumas das formas usuais então eu tiraria esse “the” e colocaria o “it” ( ) essa [pessoa

Doc.- [( ) aí você tiraria essa ( ) e [re0fazer

Inf.1 - [ com o “it”

Doc.- com o “it”

Inf.1- ( ) essa parte ( )

Doc.- ok Good

LMB:

Doc.- ok você pode começar

Inf.2- pronto esta aqui é uma carta pessoal que SRL. mandou e: nessa daqui eu fiquei na( ) de traduzir ...eu acho que a palavra ( )

Doc.- sentiu mais facilidade o vocabulário ( )

Inf.2- com certeza ( ) aí eu troquei algumas palavras em vez de escrever ( ) nessa primeira frase aqui éh: “espero que você esteja boa” “quanto tempo não vejo você”... eu fiz uma mudança nessa palavra aqui eu acho que éh: quanto tempo quanto tempo ele colocou ( ) eu coloquei ((falando em inglês)) “How much time do not see you” ( ) e: ( ) não é isso? aí eu coloquei ( ) éh: “quanto tempo eu não vejo você”...ele colocou na forma contraída eu coloquei na forma normal mesmo na forma que eu escreveria ...aí eu estou escrevendo éh: deixa eu pegar aqui a tradução pois sem a tradução eu não sou nada ((risos)) quanto tempo eu estou resolvendo? eu estou escrevendo para ( ) éh: eu estou escrevendo para difundir que comecei a trabalhar hoje (4s) eu vou te escrever para ( ) que eu comecei a trabalhar hoje...aí no caso essa palavrinha aqui coloquei no: a palavra normal dela do éh: ((batida)) da palavra que ( ) com “o” ou com “u” entendeu vai ficar trabalhando né?

Doc.- é

Inf.2- aí eu troquei coloquei no: ( ) trabalhando trabalhando hoje...eu eu to ensinando não numa escola secundária ( ) eu modifiquei algumas coisas ...eu estou trabalhando numa escola secundária

Doc.- ( )

Inf.2- ah se houver ( ) eu tava assim correndo ... eu to trabalhando numa escola secundária chamada ...no caso “chamada” aqui eu troquei...essa palavrinha...preservando o vocabulário dela pra ficar mais Fácil

Doc.- ( )

Inf.2- eu troquei essa palavrinha aqui por “called” que significa “chamada” e ele colocou com essa terminação “ed”... no caso eu coloquei só com ( ) o trabalho dele ... e também ( ) em Recife aí eu coloquei ...AGORA ( ) “estudante”...aí eu achei ( ) ((batida)) acho que não está errado MAS na minha pesquisa eu coloquei o nome de alunos mesmo...eu acho que não está errado ( ) “estudante”... já ele disse ao professor ( ) e aqui em baixo ele colocou “estudante” ...aí eu coloquei “aluno” mesmo...a palavra em inglês “aluno” né

Doc. – mas você acha que as duas formas estão corretas?

Inf.2- eu acho que está [sim

Doc.- [ ou você acha

Inf.2- eu acho que era( )

Doc.- você acha que ( )

Inf.2- é é porque eu só coloquei nessa receita “alunos” mesmo né e aqui também eu achei que: eu deveria colocar alguma coisa para ( ) como “ the boys or girls” “ os meninos e as

meninas” ta faltando as meninas né ( ) eu coloquei... só não sei se ( ) ficar ( ) os meninos e as meninas são éh:: são ...deixa eu ver como eu coloquei aqui

Doc.- ( )

Inf.2- essa palavra aqui foi muito ruim de encontrar não consegui encontrar o significado dessa palavra

Doc. – mal-educados mal-educados

Inf.2- mal-educados? não consegui encontrar...e essa daqui eu vou decifrar alguma coisa ( ) alguma coisa ...aí es/ essa palavra da forma como ele colocou ( ) no vocabulário

Doc.- ( )

Inf.2- MAS eu coloquei ela na forma::

Doc.- ( )

Inf.2- ah da forma que tinha colocado

Doc.- ( )

Inf.2- aí no caso essa palavra ( ) essa frase modifica éh éh: ( ) no ponto de vista ( ) de inglês

Doc.- aham...uma história em comum

Inf.2- ah sim uma história em comum

Doc.- ( )

Inf.2- no caso eu acho que eu troquei essa palavrinha ( )

Doc.- ( )

Inf.2- a professora falou e eu não li

Doc.- o professor né?

Inf.2- é ((risos))

Doc.- desculpa ((risos)) pois é

Inf.2- éh: eles ((ruídos)) todo tempo o professor éh: no caso ( ) porque no caso de ( ) não é pra ser “I” porque está no plural no caso né? Aí o professor fi-ca fica louco como com ele...aliás ( ) eu gosto do meu novo trabalho éh aí ( ) eu acho que troquei na minha pesquisa ( )

Doc.- foi estagiários?

Inf.2- é estagiários...mas essa palavra do jeito que ela tá aqui ela( ) estagiários? (2s) mas aqui na frase eu acho que não ta dizendo que ele é estagiário...eu posso( ) eu estou muito feliz porque estes estagiários ...estão estagiando lá

Doc.- éh você quer dizer como um social ir lá não é?

Inf.2- é às vezes eu venho com eles ...eles ( ) porque os dois ta ensinando LÁ

Doc.- ah sim

Inf.2- ( ) essa palavra ( )

Doc.- ok

Inf.2- uma determinação né? “espero” “espero” esse termo aqui oh

Doc.- ( )

Inf.2- espera-se os dois ( ) de semana não é isso? espero ver você no próximo final de semana...aí tá vendo ( ) está correto

Doc.- eu quero a parte que você sugere reescrita que eu vou corrigir e vou dar “feedback” pra você também tá?

Inf.2- ok tá bom

Doc.- ok...você reescreveu aí a parte pra eu

Inf.2- reescrevi ( )

Doc.- pronto ótimo

Inf.2- a primeira parte que ele escreveu e a parte que você sugere a reescrita

SRL:

Doc.- ok...S.

Inf.3- a carta que eu recebi foi uma carta também meia furtiva e: bem breve não é? Ela não não precisou fazer muita coisa de colocar muita colocar muito muitos termos pra poder dizer o que ela queria ((lendo em inglês)) nessa primeira parte ela está respondendo a minha carta né...aí ela colocou dizendo que tá: muito contente...eu prefiro rir ( ) amigos são pra essas coisas ((lendo em inglês)) éh:: aqui ela também quis fazer alguma ( ) uma outra carta...ela também quis dizer que éh: também trabalha certo pra para conseguir sua sua vocação e: que ela também adora muito criança...éh: eu só trocaria no texto o que ela escreveu só esse ( )

Doc.- no segundo parágrafo? No final do segundo parágrafo?

Inf.3- no final do segundo parágrafo

Doc.- ((falando em inglês)) “love my pupils.”

Inf.3- I love

Doc.- “I love” ao invés de: ( ) “ love”

Inf.3- vou querer essa ( ) melhorar na:

Doc.- ( ) porque é ( )

Inf.3- correto

Doc. – forenses( )

Inf.3- hum ela foi bem clara ( )

Doc.- ok ((aplausos))

PAR DIALOGAL: JVO E FNN – GÊNERO: CARTA PESSOAL

JVO:

Doc.- Ok

Inf.4- meu nome é J. éh: eu vou ler a carta de: A. carta pessoal a carta pessoal de F.

Doc.- para mim né?

Inf.4- que ela escreveu pra mim ela escreveu (( lendo em inglês)) (5s) ASSIM...praticamente quase todas as expressões é é é nova né

Doc.- todas são novas ou não são?

Inf.4- é porque realmente tinha contradição com a língua inglesa aí ficou de falar que...acho que essa ( ) que eu conheça é “How are you?” “How are you?” no caso é o ( ) e: palavras soltas assim que eu conheça também é no passa:do às vezes no caso ...aí agora eu tava pensando eu fico pensando no caso ( ) porque HOJE quando eu lia essa palavra aqui “hope” é “hope” né?

Doc.- “hope”

Inf.4- eu tinha impressão de que eu já tinha visto e e/ eu tinha impressão não sabia que já tinha visto ela que eu já tinha...já tava ( ) o exercício aí tinha...mas eu não consigo a/ assim relacionar...tipo eu creio que professores de inglês não têm um dicionário na cabeça mas eu acho engraçado assim como é que consegue traduzir as palavras...e eu não sei eu fico me perguntando se eu pegar um dicionário e fosse estudar cada palavrinha será que eu vou as/ vou ser decorado o significado de cada palavra? Eu só acho que é complicado: se eu falar praticamente tudo que eu acho complicado eu tenho éh: se eu for ler da forma de como eu tô vendo aqui eu leio mas não é da forma né

Doc.- Qual foi seu primeiro contato com inglês na sua vida escolar?

Inf.4- não eu estudei inglês na: que eu era de quinta à oitava só que foi em escola pública...aí do primeiro ao terceiro ano eu fui pra escola particular mas lá eles podiam escolher você escolhia espanhol ou inglês aí eu escolhi espanhol

Doc.- hum

Inf.4- e na escola pública eu não tinha uma base porque: eu não conse/ eu não eu acho que eu não ( ) a professora já entrava na sala e a única coisa que ela ensinava era número dia da semana...escapando no máximo assim...foi um foi um erro ( ) aí eu tenho grandes grandes dificuldades com a estrutura...não sei

Doc.- aquela questão do “I”

Inf.4- eu não ( )

Doc.- ( )

Inf.4- pronto eu não consigo quando eu vou colocar uma resposta...eu na/ eu não consigo lidar com isso...aí tem uma lá que eu fico bestinha quando eu consigo traduzir a questão do: ( ) éh é o verbo

Doc.- ( )

Inf.4- pronto aí eu ( ) aí eu fico

Doc.- mas você conseguiu entender o que é da carta? conseguiu entender apesar de você dizer que só conhecia uma FRASE

Inf.4- éh

Doc.- você conseguiu entender [alguns ( )?]

Inf.4- [ mas assim pelas palavras do corpo...por algumas eu também meu aniversário

Doc.- my birthday

Inf.4- é ( ) aí quando eu olho ( )

Doc.- “International Club”

Inf.4- aí ( ) né ?

Doc.- você começou a usar o seu conhecimento pré-vio...e você ( ) o Clube Internacional já existia no seu conhecimento prévio

Inf.4- pronto

Doc.- não é? Aí são cognatas aí voe inseriu ah vai ser no Clube Internacional que eu já conheço ( )

Inf.4- formo muitas frases assim quando eu vejo também se eu coloquei uma uma palavra aí eu já pressuponho que é ( ) antes

Doc.- inferências trabalha muito inferência

Inf.4- pronto

Doc.- entendeu? é uma estratégia normal e: a gente tá tendo muito ( ) porque a/muitas vezes deixa eu desligar aqui...pronto tem mais alguma coisa?

Inf.4- não

FNN:

Inf.5- meu nome é F. eu vou ler a resposta da carta que eu usei ( ) né...carta de:

Doc.- carta pessoal

Inf.5- carta pessoal que eu fiz ( ) e eu vou ler a resposta que ela deu ((lendo em inglês)) ela fala aqui que: “olá Fabiana eu vou bem e você?” ela diz também que “que ela vai para minha festa de aniversário só precisa saber o dia né o dia e a hora da festa e a hora beijos Juliana” é uma carta simples só de respostas e: eu não sei só algumas palavras que eu achei complicadas no meu compreender assim...quando eu li ((risos)) ((voz de criança ao fundo))

Doc.- deixa F. concluir a idéia dela senta aí um pouquinho ( ) tá

Inf.5- assim foi éh eu entendi quando eu li...agora algumas palavras eu tive que pesquisar como: éh: ((falando em inglês))

Doc.- esperar por

Inf.5- aham mas daí o resto já dava pra entender que ela tava esperan/ que ela iria né a resposta já dava pra entender o que o sentido da da carta dava pra entender

Doc.- porque já foi resposta que você já...

Inf.5- aham...até melhor[ foi

Doc.- [ ( ) uma idéia do que ela iria ver né

Inf.5- isso

Doc.- e pra você facilitou

Inf.5- isso...e também aqui nas ( ) palavras também que ela tá dizendo que só precisava né éh saber o dia e a hora...aí deu pra entender também a parte mais fácil né

( ) em você

Doc.- ( )

Inf.5- é...pronto é isso

Doc.- ah foi bem objetivo e você concluiu tudo ficou nada solto

Inf.5- e as pequenas palavras que eu não sabia foi até bom pra mim também porque eu pesquisei né

Doc.- hum...que bom ((aplausos)) tadinhas...eu gosto...

Diálogo 3B duração: 15 minutos

PAR DIALOGAL: MPS E LEAS – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

MPS

Inf.1- éh:: vou ler a carta que ela escreveu pra mim...uma carta em inglês ( ) ((ruídos)) Meu nome é Maria dos Prazeres e meu par dialogal é L. ( 0 éh:: eu vou ler a carta que ela escreveu pra mim...a parte em inglês ((lendo em inglês))... NÃO essa é a carta que ela a minha carta que ela que ela( ) ((lendo em inglês))...eu traduzi de uma forma que não ficou: muito coeRENTE...eu vou ler...ainda falta euy traduzir e depois eu vou ler a tradução dela...pra comparar ((tradução)) “saudações...a internet é uma comunicação muito usada...muito usada frequentemente as pessoas falam através de programas e msn ( ) falados no mundo ( ) a imaginação...foi assim que... minha preocupação não é somente isto mas como as pessoas escrevem porque a linguagem muda pa/ para maneira ( )...assim parecem para a Internet fazendo algumas pessoas frequentemente escrevendo mal...” então assim eu vou ler da forma que ela fez porque a minha aqui essa parte não sei se eu consegui ou se saber se eu errei...a forma que eu fiz foi assim “a internet é uma comunicação muito usada frequentemente as pessoas falam através de um programa de: msn e por isto muitas pessoas estão ficando isoladas do mundo para viver da imaginação. Minha preocupação não é só isto, mas como as pessoas escrevem pois usam as palavras de maneira errada assim surge a linguagem da Internet fazendo algumas pessoas escreverem errado”...então assim eu acho que os maiores erros foram os meus...eu não sei mas eu eu não conseguia achar...mas não sei se é porque eu não sei ou ela realmente escreve muito bem...mas assim...a minha tradução fiou muito: sem coerência...porque eu acho que esqueci de tradUZIR de DAR coerência ao texto ((ruídos))

Doc.- ( )

Inf.1- mas...

Doc.- ( )

Inf.1- NÃO ( ) ASSIM como ela escreveu não mas ASSIM...só AQUI que eu achei que Fosse...não para ser aqui ( ) fazendo esse “u” aqui “fazendu” que ela fez

Doc.- fazendo não tá certo...

Inf.1- tá ( ) fazendo algumas pessoas...frequentemente...escreveria ( ) é sempre bom...que é pra ( ) né?...ele deveria tá: com “ing”...eu tô com dúvida agora eu realmente estou com dúvida dê/ desse verbo

Doc.- ( )

Inf.1- ( )

Doc.- ( )

Inf.1- então

Inf.2- eu achei...posso falar? ( )

Inf.1- AH SIM SIM ( ) NÃO...pessoas já é no plural então não precisa do “s” “The people” né? Não precisa “The peoples”... só se[ for

Inf.2- [ aí veja( )

Inf.1- só se for “person”

Inf.2- [ ela tava ( ) assim ( ) aí na internet ( ) ela botou o “ing” ( ) peguei na Internet...só que a Internet nunca tá inclusa eu eu nunca ter mexido

Inf.1- [ éh

## LEAS

Inf.2- ao o ( ) é ( ) agora eu entendi o que ela quis falar entendeu? ( )

Inf.1- ( ) ((risos)) éh: eu vi ( ) ela colocou aqui “the peoples” né ? ...aí “people” já é uma pessoa ( ) no plural e não precisaria do “s” aí ela colocou “persons” “persons” aí ela poderia botar no plural porque é pessoa né uma pessao....agora “people” é pessoas

Rapaz- ( )

Obs.: de 7 minutos a 9 minutos, o diálogo está indecifrável. A pessoa que fala apresenta uma voz modificada.

Inf.3- meu par dialogal é J. eu vou falar ( ) em inglês( ) mas eu gostaria de falar só o que ela quis dizer no texto né éh: que a justiça bra/ que a justiça é façah e incapaz de: fiscalizar as obras públicas...pois não consegue manter os corruptos políticos na cadeia (( de 9 minutos e 40 segundos a 10 minutos e 45 segundos, diálogo incompreensível)

Inf.4- meu nome é L. eu vou falar sobre o: documentário e opinião que E. fez éh ela escreveu ((lendo em inglês)) ((voz modificada e difícil compreensão do áudio))

Obs.: A péssima qualidade da gravação comprometeu a compreensão dos diálogos

Diálogo 4B duração: 15 minutos

## PAR DIALOGAL KAS E LIAS – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

KAS:

Doc.- ok ( )

Inf.1- meu nome é K. eu sou do segundo período de Letras...eu estou fazendo par dialogal com L...e eu vou ler o comentário dela sobre o assunto da revista Veja...eu vou dizer...depois eu vou: dizer como eu escreveria o: ( ) diferente ((lendo em inglês))...eu vou ler como eu escreveria ((lendo em inglês))...aquí dizia...que o documentário da revista Veja éh:: traz um pouco papel fala sobre o governo de L. e deixa claro como a população continua roubada...mais um grande problema ao qual as pessoas não têm acesso a informação...e as pessoas que têm dinheiro são as que têm o: verdadeiro discurso no sistema...e sendo assim durante muito tempo não há permissão para essas pessoas (2s) agora eu vou ler a carta pessoal

que ela escreveu “My friend Fabiola...((lendo em inglês)) “ Minha amiga Fabiola tem vinte e cinco anos. É tão prestativa, é engraçada e feliz...ela é baixinha mas tem uma personalidade forte. Ela é muito estudiosa, mas ela é muito preocupada com inglês. Ela trabalha muito também mas ela é ( ) por uma grande amiga do meu pai...”

Doc.- ( ) podemos começar: éh: ( ) o que você quiser comentar ( )

Inf.1- em relação à carta eu acho que ela coloca muito mais mais qua/ quando ela diz ((lendo em inglês))...eu acho que: ( ) sido mais ( ) do que ( )

Doc.- ( )

Inf.1- mais em TODOS NÃO

Doc.- então você fez uma colocação ( ) você falou que ALI...na carta...pessoal...ela se portou mal ( ) a gente acha que a linguagem que ela usou...melhoROU por quê? Pelo fato de ( ) dificuldade ( ) solta ( ) realidade

Inf.1- mais mais...informal ( ) um comentário sobre um artigo que parece ter uma situação mais científica

Doc.- ah entendi ((fala indecifrável nesse trecho do diálogo devido à péssima qualidade do áudio)))

#### PAR DIALOGAL: JJS E SRLF – GÊNERO: CARTA PESSOAL

JJS:

Inf.2- meu nome é j.. eu sou do segundo de letras...eu tô fazendo par dialogal com S. e eu vou ler uma carta a:: a redação que ela escreveu ((lendo em inglês))...agora (2s) eu vou ler...um e-mail que ela me passou de inglês...fresquinho...( ) ((lendo em inglês))...éh: como ela tá ( ) (5s) assim

Doc.- ( )

Inf.2- foi

Doc.- ( )

Inf.2- eu gostei da ( ) dela éh:: (16s) assim...pra depois mostrar a opinião...ou quiser dizer alguma coisa...éh ( ) a mesma a mesma opinião que ela...NÃO tem que ter a mesma opinião...e até a carta o é o: o meu ( ) eu gostei

Doc.- ((pequeno trecho do diálogo indecifrável))...e você comentaram ( ) e a escrita da da carta ( ) que ele colocou

Inf.2- ela colocou algumas idéias diferentes da que a gente discutiu...mas foram uns que eu achei de de importante de ter colocado...não prefiro discordar de nada

Outra pessoa- não não discordo não

Doc.- e a car/ e a carta pessoal que mandou pra você tá ( ) (3s) ( ) foi sobre o quê?

Inf.2- a carta pessoal foi sobre um espetáculo que a gente foi marcou pra dois...só que eu não fui...choveu mas disse que não pôde ir porque choveu...mas disse que ficou com saudade de mim e aí marcou um horário de ele me ver na segunda-feira

Doc.- ( ) fugiu do assunto?

Inf.2- NÃO...em nenhum momento ela fugiu do assunto...ela foi bem: foi bem concreta...a mensagem e:: bem RÁPIDA assim...mas ( ) objetiva

Doc- hum...ok

SRLF:

Inf.3- meu nome é SRLF...eu vou ler a carta pessoal que . escreveu pra mim ((lendo em inglês)) em português é: ela quis dizer que “como foi seu fim de semana?”...quis contar que

“tô muito bom desejo um prêmio como melhor atriz aproveitando ( ) pra estudar MUITO...espero fazer uma boa PROVA...beijos de sua amiga G.”

Doc.- éh: e aí ((batida)) gostaria de fazer alguma colocaçã:o alguma estrutura que você discorda...idéia...assertiva que contenha alguma algum erro?

Inf.3- eu acho que é objetiva só que no lugar de: “s” vem...ela deveria ter colocado ( ) ela colocou ( ) que seria assim... só isso

Doc.- mais comentário alguém vai fazer?

Inf.3- ( ) objetiva na carta e::

Doc.- você teve dificuldade de compreender alguma coisa que ela botou...alguma idéia?

Inf.4- meu nome é L. eu vou ler a carta que C. fez essa carta pessoal ( ) ((lendo em inglês))...bom éh:: os dois erros assim que eu achei de incoerência foi que ela colocou( ) ela quis dizer que na/ não pudesse trabalhar com o “do” só que ela esqueceu de colocar o verbo “do”

Inf.5- ah sim

Inf.4- e: o outro foi que ela botou “I hope that...” ela quis dizer que “eu espero que na próxima semana”...aí ela em vez de botar ( ) ela botou ( ) botou assim...botou assim e: saiu...(( trecho indecifrável devido à péssima qualidade o áudio))

PAR DIALOGAL: JJS E SRLF – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

SRLF:

Inf.4- meu nome é S. vou ler a carta que G. escreveu à revista Veja ((lendo em inglês))...éh: ((lendo em inglês)) não ( )...e: “wonderful” ela colocou “wondeiful” e essa palavra ( ) eu não entendi bem o que era...enquanto a estrutura do texto na/ não compreende o que ele quis dizer direito

Doc.- o texto não está bem: costurado né?...a costura não está muito bem amarra[da

Inf.4- [não...tem algumas palavras soltas que eu não consegui compreender...no final o texto o que é que queria dizer (4s) SÓ

Doc.- ( )

Inf.4- só

Doc.- ok thanks

Diálogo 5B duração: 8 minutos

PAR DIALOGAL: MPS E LEAS – GÊNERO: CARTA DE OPINIÃO

MPS:

Inf.1- ( ) ela colocou essa terminação “ed” ( ) aqui na minha reescrita eu coloquei ( ) acho que ela quis dizer: alteração: na ortografia...eu acredito que ela quis dizer isso..a.aí eu coloquei ( ) ...aí ela colocou( )...aí eu acredito que ficaria com mais sentido...que seria a alteração da ortografia (3s) aqui também “interation” (8s) essa palavra eu não encontrei ( ) eu não sei nem como se pronuncia direito...eu procurei no dicionário mas não encontrei (3s) aqui também oh ( )(4s) e aqui cadê ( ) eu acho que seria separado não sei se tô errado (4s) aqui também ( ) seria “interation” (6s) e aqui ela colocou “preocuping” eu acho que seria preocupação...bom terminei...não sei se tá certo



Inf.2- ( ) pronto...aqui AGORA...a próxima leitura ( ) mas veja...o mês AQUI a professora falou tá no sentido de: éh:: produção artesana::l essas coisas ( ) por diversas formas...achei “make clear” “deixar claro” “deixar uma boa impressão”...aí eu fiquei na dúvida se ( ) porque os DOIS têm o mesmo sentido...mas só são usados em situações diferentes...aí eu fiquei na dúvida...aí eu pensei vai vai que acontece o que eu fiz aqui...outra COISA que você pode ver no texto é a mesma coisa ( ) mas quando você faz isso você tem que trocar outros contextos da frase porque eu botei palavras que eu não tinha usado...a gente usou éh:: a palavra ( ) e eu fui ( ) veja...os dois( )significados...mas o DELE...o significado que ele pôs aqui ...é no sentido de não se preocupava não é verdade?...eu aqui eu também PUS...mas eu vou explicar ( ) ...mas o ( ) aqui tá no sentido de: CAUTELA no sentido de não CUIDAR não ter cautela...a mesma coisa...só que eu não botei...palavras novas...AQUI a gente aprender que a gente usa o “do” e o “does” éh: o “does” com “he she it”...e aqui ele falou um modelo...falou dele...então: isso...então ( ) outra caso que eu queria ( ) eu não sei agora fiquei na dúvida...ele botou ( ) aqui eu botei cadê ( )...aí deixa eu ver eu botei e/ essa parte aqui oh ( ) tentei fazer de uma maneira bem diferente mas acabei errando...que a PARTE do: (2s) sentindo...eu acho eu acho que eu fiz errado alguma coisa aqui...que quando eu botei na tradução éh: pra traduzir depois como ficou...eu acho que eu já tava ( ) porque: eu tentei fazer...mas o meu objetivo não é ( ) os erros dele...é aprender com ele ( ) tinha deixado ASSIM que eu tinha esquecido e voltar a aprender de novo...meu objetivo foi entender o texto dele que aliás tá bom muito bom...éh:: nu/ nu/ num tem muitos erros...foi muito fácil compreender o texto dele...espero que ele entenda o MEU ( ) aí você pode ver que eu botei com esses com esses pontos ( ) aí você pode ver que: as primeiras linhas são iguais...só mudando pequenos coisas do texto dele éh:: aqui também poucas palavras que eu mudei...e assim eu fui construindo né...(longo trecho de diálogo indecifrável)...((aplausos))

Inf.5- ( ) aí aqui: (3s) ((fala indecifrável devido à péssima qualidade do áudio))

Diálogo 6A duração: 27 minutos

PAR DIALOGAL: HTS E SCFF – GÊNERO: CARTA PESSOAL

HTS:

Inf.1- foi por fazer a análise do texto dele...porque eu PREVI...e também fiquei com um bocado de dúvidas...e eu fiz a reescrita do texto dele...mas mesmo assim fiquei com dúvidas na minha reescrita...pelo fato de...não dominar bem o idioma...então escreveu uma carta pra mim bem simplezinha

Inf.2- não falei isso

Inf.1-por exemplo “ Paudalho is a city terrific”...aí a gente vê logo de início o seguinte...o erro que a gente costuma éh:: cometer sempre...a gente coloca sempre o substantivo antes do adjetivo...e na no caso da língua inGLEsa o adjetivo vêm antes do substantivo...então teria que ser “Paudalho is a terrific city”...”and with many tourist”...ele colocou assim éh:: escrito dessa forma T-U-R-I-S-T...quando na realidade...na forma deveria ser T-O-U (3s) e no plural...são muitos turistas então...aí “because traditional ( )...”traditional”...ele colocou “traditional” com “c”...quando “traditional” é escrito com “t”...éh: “Holy Severino”...aí eu queria saber a mesma dúvida...eu não sei quando a gente vai colocar “holy” ou “saint”...na reescrita eu coloquei “saint”...porque eu não poderia se: éh: uma outra forma de escrita está correta...”and and too Saint Sebastian”...aí pra ficar um negócio...não ficar ...tão incoerente tão português...porque a gente tá tá uma uma transcrição praticamente da língua portuguesa...e também São Sebastião...e na língua inglesa éh:: não funciona da mesma forma como é em

português a estrutura...a estrutura diferente...daí eu mudei pra “Saint Severino and Saint Sebastian”...aí ele colocou “and want and want invitation”...in-ve-ta-tion (3s) nesse plano aQUI eu não sei se é possível na língua a gente ocultar o sujeito...no caso do português a gente oculta o sujeito porque éh:: a conjugação é diferente...se eu digo “eu quero”...se eu colocar somente “quero” o sujeito só pode ser eu...mas no caso do inglês...quando eu coloco “want” do verbo querer pode ser eu pode ser você pode ser éh: vocês...ELES... NÓS...aí como ficou oculto eu preferi na reescrita colocar o sujeito...e: ele colocou “invetetion”...eu coloquei aqui “inviter”...acredito que: esteja certo não sei...”invite” convidar...então ele colocou éh: “for pass time in my house”...eu mudei essa escrita pra: “to pass some days in my house”...porque eu não sei se essa éh:: essa forma de falar “passar o tempo” éh éh dá pra ser entendido entendido em inglês como ser entendido em português...se eu digo assim “você vai passar um tempo na minha casa”...no português você entende...mas eu não sei se eu usar essa expressão em inglês pra escrever da mesma forma eu vou ter esse mesmo sentido...aí eu preferi mudar pra “passar alguns dias”...mudei “house” pra “home” (3s) aí ele colocou “first you will see the church”...essa também foi uma das minhas grandes dúvidas na hora de escrever porque “first” é o que é um: um número ordi/ ordinal não é isso? “First”...no português eu posso dizer “primeiro você verá essa Igreja”...mas aí eu não sei se no inglês eu for escrever “first” vai ter esse mesmo sentido...aí eu mudei...coloquei: “in the first moment...acrescentou mais alguma coisa no primeiro momento...”you will see the church, the theater and after”...ele colocou “the beautiful beaches in my city”...aí eu coloquei “the beautiful beaches of my city”...porque eu também tenho muita dúvida com preposição em inglês...me confundo muito em colocar o “in” ou “at” o “of”...toda vez que eu vou escrever éh: sempre me confundo...e acredito que muitos erros que eu encontrei no dele deve estar escrito também no meu...que na hora que a gente tá escrevendo a gente faz que nem percebe...principalmente nessa troca de: éh: adjetivo com substantivo...colocar primeiro antes do adjetivo...éh: a gente costuma fazer isto porque é comum na língua da gente (3s) aí ( )...eu procurei essa palavra no dicionário e não encontrei dessa forma...pra magnífico...eu encontrei assim “magnificant”...( )eu não sei se essa forma existe...ou se realmente é essa aqui (3s) aí ‘Paudalho is a city ( )’...outra dúvida que eu tenho dessa palavra...todo dicionário que eu pegava “swell” era “inchar”...”inchação”...aí eu fiquei na dúvida...eu no eu não queria de jeito nenhum que Paudalho era uma cidade inchada...queria dizer outra coisa ...aí ele falou não eu vi no dicionário que “sweel” é encantador...quando eu fui procurar pela palavra “encantador” eu encontrei vários termos e também “swell”...como na hora só deu o texto pra ele ontem e eu já tinha feito...eu não sabia...eu troquei o “swell” por “sweet”...e da mesma forma também houve a troca...mesmo sendo “encantador” deveria ser “swell city” não “city swell” (3s) éh:: e ele colocou “and have ( ) do you like it”...ele queria dizer aqui “eu tenho certeza”...mais uma vez sem sujeito...éh: e tá bem assim na: transcrição do português “eu tenho certeza”...e como eu não tenho certeza que isso é possível na língua inglesa eu troquei a expressão “eu tenho certeza” por “I am right”...vai dar no mesmo “eu estou certo”...e o restante é só português...”do you you like it” ( ) mas no geral foi muito bom e: eu não vi assim erros absurdos éh nesse texto não muito pelo contrário...são erros comuns que a gente comente...é um aprendizado pra mi e pra ele...porque quais são as dúvidas que eu tive a professora vai me tirar e eu já não vou tê-las mais e...e da mesma forma do jeito que eu falei aqui ...se realmente a análise que eu fiz tá certa...quando eu for escrever o texto...eu já vou escrever de uma forma mais adequada

SCFF:

Inf.3- bom gente meu nome é S. e: quando a professora mandou a gente fazer esse par dialoal eu me juntei com H. (2s) e no ao mesmo tempo fiquei alegre e depois eu fiquei a

pensar...porQUE...eu me juntei logo com H...assim eu sei...que o inglês de H...é mais aguçado que o meu...aí eu fique/ eu fiquei assim pensando...o que vou achar de erro na de H. já que eu sou completamente ( )...aí a professora hoje mostrou o que um estudante deve fazer pra aprimorar seu inglês...aí tem realizar atividades...buscar ( ) de uso...praticar discutir em grupo coletar matérias...é tudo que esse par dialogal numa simples carta tá fazendo...então eu vou começar com um os erros que...eu não tenho certeza...que eu achei...assim mais fáceis de decifrar...e por Último eu vou deixar os que eu tenho dúvida...pronto...aí a gente percebe aqui que H. é é uma carta e: o objetivo dele era ( ) na na língua inglesa...então eu senti mais ( ) por por começar ( )...aí a palavra “mistakes” é “erros”...agora é “erros” assim na minha opinião erros muito graves então...a gente pode substituir esse “mistakes” por “error” que é a mesma coisa...só que é um erro mais simples...porque você não cometeu um erro gravíssimo( ) são erros que todo mundo comete...outra palavra aqui que eu tenho dúvida é: ( ) é a palavra “begin” (2s) eu eu não botei assim...eu botei “( )”...aí eu peGUEI...tá do outro lado (5s) “( )”...deixa eu ver aqui também (2s) esse...esse “who” aqui também poderia substituir por um “that”...agora o que eu fiquei em dúvida...porque eu não sei se eu tava entendendo a mesma coisa que ele queria passar no texto...aí por exemplo ficava sempre em CONVERSAS...H. o que tu queria falar nessa PARTE...aí a gente entendeu mais o texto pela conversa de ( ) que cada um teve (2s) aqui por exemplo ele botou aqui uma parte no futuro e outra aqui no PASSADO...aí eu fiquei sem entender no texto...o que ele realmente queria dizer...como ele diz algo no futuro e depois bota algo no passado...aí eu...POXA...aí eu peguei...tem a palavra “( )” que é ((batida)) ( ) a gente usa no futuro...então eu abreviaria esse aqui ( ) botaria o “d” o “would” e esse ( ) que no passado eu botaria...”liked”...”eu gostaria que você”...assim é:: (7s) pronto essa aqui...por esse motivo a gente pode substituir por uma palavra só ( ) que é por exemplo dessa forma...a gente só devia abreviar...não que esteja errado mas poderia abreviar pelo ( ) que é mais ou menos dessa forma...eu não posso me expressa:r expressar tudo que eu queria tá entendendo...assim...a palavra “can”...a palavra “can” você não vai usar o “to”...porque o “can” “poder” é verbo transitivo direto...aí você tira o “to”...fica sem nada (3s) aqui oh...esse “to” você poderia tirar do texto porque não causaria nenhum sentido...agora aqui eu fiquei pensando...assim seria “in english” ao invés de “of english”...é um erro assim muito comum todo mundo comete...porque eu também confundo essa história de preposições...eu fico no “at” no “in” no “under” no “behind” aí eu fico com dúvida é: ah quando chega essa parte de cima é que não tem ( ) não tem não tem erros nessas partes assim né?...pelo menos que eu entenda assim né?...a professora vai ve/ rever seu texto e vai descobrir alguns erros que eu deixei em branco (2s) é: (3s) essas par/ essa parte aqui eu não entendi...eu sei que você através da CARTA com objetivo não é? aí eu aqui botaria ( ) uma vírgula pra ficar mais coerente ( ) é: esta carta para você VÍRGULA aí ( ) eu botaria eu não se tá certo...eu botaria ( ) por é: pera aí...RAPAZ esse aqui tá ruim de falar ( ) aí aqui “to” eu tiraria “it”...porque aqui já tem uma...aí pra ( ) muito aí eu tirei...aí eu botaria “I want” a professora vai rever pra ver se tá certo...”I want I: ( )” foi o primeiro (3s) te certo mas depois eu pergunto à professora aí ela vai se tá certo (10s) a mesma coisa foi que tinha aqui H. “to ask”...eu boto “to ask” e aqui eu tiro ele por “to know” e: aqui eu gostaria para perguntar a você (3s) pronto essas foram as dúvidas que eu tive...agora vamos ver se a professora vai concordar com...porque eu mudei né? porque: eu também me compliquei mas ao mesmo tempo eu achei bom porque: da mesma forma que: eu ( ) com H. que eu errava no: caso do: adjetivo que botava sempre depois ( ) antes...eu vou fazer aGOra...vou prometer a mim mesmo que eu vou botar todos os adjetivos na frente...dentre todos os erros esse pra mim foi o mais grave eu achava que eu não devia cometer...e os outros erros que eu também cometi pelo fato de não olhar no dicionário para ver se tava certo...eu botava assim pronto ( ) aí eu sabia como pronunciar aí então da mesma maneira que eu pronunciava eu escrevia...então eu esqueci de olhar o dicionário...e e não foi pra mim vergonhoso eu até

achei graça...porque: pode ter pessoas que possa sair daqui vergonhoso mas pra mim só foi motivo de aprendizado...não sei se para todos vão ser...mas só sei que pra mim foi e e com esses erros eu pesquisei...então tem erros aqui que eu também cometeria a mesma coisa que H. então através das pesquisas que eu fiz...além dos erros que H. me ensinou a não cometer...eu também não tô cometendo erros...então é: ( ) um par dialogal mesmo...esse projeto que a professora tá trazendo pra sala de aula

## **8.6 ARTIGOS DE REVISTAS**

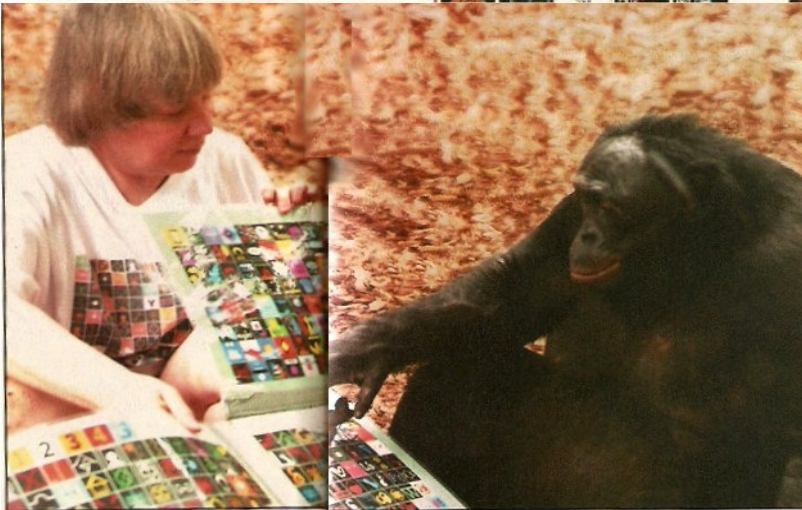
## ENIGMAS DA LINGUAGEM

# ENIGMAS DA LINGUAGEM

**D**o americano Noam Chomsky se diz que é um idiota em política, por anunciar o fim do capitalismo a cada espirro das bolsas, e um gênio na ciência por seus trabalhos de lingüística. Chomsky sustenta que a linguagem depende apenas de regras universais incrustadas no cérebro, que não guardam relação nenhuma com as atividades pelas quais nos comunicamos — falar, ouvir, gesticular. Assim como a política de Chomsky está errada, suspeita-se agora que sua ciência também caminha para a desmoralização. Depois de quatro décadas de hegemonia, sua abordagem abstrata está cedendo lugar a outra, naturalista. A

evolução da linguagem, tema que Chomsky havia banido, é hoje uma área de estudos efervescente. Como observa a lingüista americana Christine Kenneally, autora do recém-lançado *The First Word* (A Primeira Palavra), trata-se de um problema extraordinariamente complexo. “A linguagem surgiu muito antes da escrita”, disse ela a VEJA. “Como investigar sua origem se não há fósseis de palavras?”

O uso da linguagem é uma das características especiais dos humanos. Há dois caminhos para explicá-la na biologia. Sabe-se hoje que o genoma humano é 98%



computador que analisa variações métricas e fonéticas em obras literárias. Depois, comparou esses padrões com os da fala de uma mãe ao seu bebê. Descobriu que a mãe enternecida repetia, de maneira um tanto exagerada, os mesmos ritmos encontrados na grande arte. Como a fala da mãe também transmite emoções, circuitos que relacionam a literatura à experiência emocional poderiam começar a se formar aí. Quanto à habilidade narrativa, ela vem sendo estudada com base nos casos de pessoas que sofreram lesões no cérebro. Como talvez seja óbvio, acidentes que afetam a memória costumam comprometer a capacidade de narrar. Pessoas com amnésia grave não conseguem transmitir sua vivência aos outros. Curiosamente, porém, um subgrupo dos desmemoriados age de maneira oposta: de forma quase compulsiva, inventam versões contraditórias de um acontecimento cuja circunstância real esqueceram. Ao contrário do que ocorre com certos políticos, o objetivo não é enganar: trata-se de um esforço instintivo de satisfazer à curiosidade de quem lhes perguntou algo. Como mostram esses indivíduos desafortunados, a atividade de narrativa está de algum modo entranhada na estrutura física do cérebro humano. ■

impanzés. Uma alternativa para a existência da espécie restante. A outra é continuar sendo criados, os poemas de Shakespeare tanto daquilo que é exclusivo que compartilhamos com os outros. Esse é o caminho adotado por Sue Savage-Rumbaugh e Lieberman. Savage-Rumbaugh ensina a linguagem. Em 2003, anunciou que já conseguia se comunicar usando um sistema de símbolos, havia pronunciado palavras em inglês.

O trabalho de Lieberman se dá no campo da neurologia e da fisiologia — ou seja, das estruturas corporais ligadas ao fenômeno da linguagem. Uma de suas experiências o levou ao Monte Everest. Ele queria observar como os danos temporários causados pela falta de oxigênio a uma das estruturas mais antigas do cérebro, o gânglio de base, responsável por seqüenciar movimentos, afetavam a fala. A bateria de testes que aplicou em alpinistas mostrou que não apenas sua fala piorava à medida que eles subiam a montanha e o ar se tornava mais rarefeito; seu domínio da sintaxe também diminuía. Foi a prova de que o sistema motor do cérebro é um dos pontos de partida para nossa capacidade de nos

comunicar. Como talvez seja óbvio, acidentes que afetam a memória costumam comprometer a capacidade de narrar. Pessoas com amnésia grave não conseguem transmitir sua vivência aos outros. Curiosamente, porém, um subgrupo dos desmemoriados age de maneira oposta: de forma quase compulsiva, inventam versões contraditórias de um acontecimento cuja circunstância real esqueceram. Ao contrário do que ocorre com certos políticos, o objetivo não é enganar: trata-se de um esforço instintivo de satisfazer à curiosidade de quem lhes perguntou algo. Como mostram esses indivíduos desafortunados, a atividade de narrativa está de algum modo entranhada na estrutura física do cérebro humano. ■



**Nas escolas públicas de todo o País, alunos não têm aulas e mesmo assim conseguem boletins com boas notas**

**SOB PROTESTO**  
Militantes do Educafro denunciam 200 escolas públicas paulistas sem aulas, mas com notas

FRANCISCO ALVES FILHO

**A** falta de professores em escolas públicas é motivo para reprovar com nota zero políticos de várias regiões do País. Na rede estadual de São Paulo, a maior do País, os alunos sofrem há anos com a carência de mestres em algumas matérias e, pior, mesmo sem aulas eles recebem notas e passam de ano como se tudo estivesse normalizado. A denúncia foi encaminhada ao Ministério Público estadual pela Educafro, organização não-governamental (ONG) que luta pelo acesso de alunos carentes à

universidade. A entidade contabilizou cerca de 200 escolas com esse tipo de problema, de 2001 até 2006. "A falta de professores praticamente inviabiliza que os alunos da rede estadual consigam chegar às universidades públicas ou passem em concursos públicos", argumenta o frei franciscano David Raimundo dos Santos, coordenador da Educafro. **"A situação fica mais grave com a criação de notas falsas, expediente que serve para maquiar a deficiência de pessoal"**, completa.

A promotora Fernanda Leão, do grupo de Inclusão Social do MP, recebeu a denúncia e enviou à Secretaria de Educação um pedido de informações sobre o caso. Paralelamente, o então governador de São Paulo, Cláudio Lembo, mandou publicar, no fim do ano passado, no *Diário Oficial*, convocação de concurso público para 6.993 professores para a rede pública. Ao MP, a Secretaria de Educação explicou que a causa do problema é o excessivo número de professores em licença por problemas de saúde. Já os gestores da rede pública estadual argumentam que a falta dos professores titulares tem sido suprida pelos "docentes eventuais", espécie de mestres substitutos que repõem parte das aulas perdidas. Entre os alunos que aparecem na denúncia ao MP, no entanto, há vários casos que desmentem essa argumentação.

Durante todo o ano passado, segundo o estudante Thiago Ramos Menezes, 17 anos, faltou professor de geografia na terceira série do ensino médio da Escola Estadual Professor Marco Antonio P. de Toledo, no Grande ABC. "Tivemos 'docente eventual' até março e depois ficamos completamente sem aulas nessa matéria. Só vol-

# Educação nota ZERO



ISTOÉ/1942-17/1/2007



tamos a ter um desses substitutos no início de novembro”, relata o adolescente. Apesar disso, Thiago ficou com nota 8 no primeiro e no segundo bimestres nessa matéria. “Isso prejudica o nosso objetivo, que é passar no vestibular”, abaliza o estudante. Sua turma também sofreu com falta de professores em 2004, quando ficaram sete meses sem aulas de geografia.

Com o mesmo drama, Jaqueline Elen, 17 anos, cursa a terceira série do ensino médio da Escola Estadual Jorge Rahme, em São Bernardo do Campo, e, apesar de não ter tido aulas de biologia, obteve conceito B nos três primeiros bimestres. “A gente não fez prova. Basta comparecer às aulas para ter um bom conceito”, afirma. Aluna da mesma série, porém na escola Engenheiro Francisco Prestes Maia, também em São Bernardo, a aluna Priscila Chiafarelo desabafa: “Não tivemos aulas de geografia, história e matemática.” Em outras unidades, há também improvisação dos professores substitutos. “Era o professor de geografia que dava aulas de filosofia”, conta Marcilene Maria dos Santos, aluna da Escola Estadual Professor José Paiz, em Suzano, no interior paulista.

Em Estados onde há repetência, a história não é diferente. Em Alagoas, somente 30% dos alunos conseguiram terminar o ano letivo em dezembro. Por falta de mestres, 60% concluirão o curso neste mês ou em fevereiro e os 10% restantes, apenas em junho de 2007. Em Pernambuco, milhares de estudantes chegaram ao fim do ano sem aulas de matemática, química, física e até português ou geografia. Um levantamento do Sindicato dos Trabalhadores de Educação feito por amostragem em 47 escolas da rede estadual pernambucana revela que em 55% delas os alunos relatam falta de professores. E o cúmulo da consequência: estudantes da rede estadual, mesmo de posse do certificado, passaram a repetir todo o ensino médio na tentativa de conseguir alguma base de conhecimento para enfrentar o vestibular. No Rio de Janeiro, as disciplinas que não têm mestres em quantidade suficiente são física, geografia e matemática, e muitos alunos terminaram o ano letivo sem notas nessas matérias. ■

ISTOÉ/1942-17/1/2007



## COMO A INTERNET MUDOU A ORTOGRAFIA



### Conversa digital

Como a internet mudou a ortografia...

*"Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco."*

**"alg1 tempo hesitel c devia abrir estas memorias pelo principio ou pelo fim, isto eh, se poria em 1º lugar o meu nascimto ou a minha morte. suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimto, 2 considerações me levaram a adotar ≠ metodo: a 1ª eh q ñ sou propriamte 1 autor defunto, + 1 defunto autor, p/ qm a kmpa foi outro berço; a 2ª eh q o escrito ficaria assim + galante e + novo. moises, q tb contou a sua morte, ñ a pôs no intróito, + no kbo: ≠ radical entre este livro e o pentateuco."**

*(O primeiro parágrafo de Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, no original e traduzido para o "internetês")*

...E a nova maneira de usar a língua

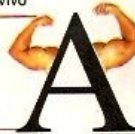
**INFORMALIDADE** A rapidez da comunicação eletrônica aposentou formalidades como "prezado senhor" ou "atenciosamente". Os e-mails tendem a ser curtos e objetivos. Nos programas de conversação on-line como o MSN, a escrita é ainda mais informal e se aproxima da fala

**RECURSOS VISUAIS** O texto incorpora figuras e sinais gráficos — os mais conhecidos são os chamados emoticons. Mas esse é um recurso informal demais — não é de bom-tom utilizá-lo, por exemplo, em e-mails profissionais



**SIMULTANEIDADE** Programas de comunicação instantânea como o MSN permitem conversas com a participação de dezenas de pessoas ao mesmo tempo, de forma ordenada — o que seria difícil num bate-papo ao vivo

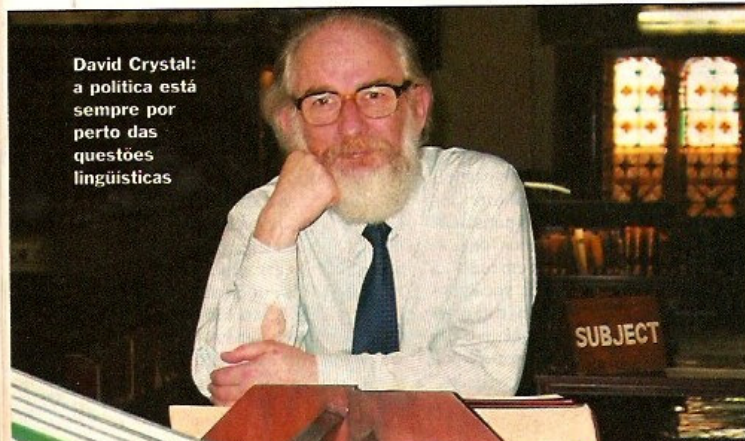
**O QUE NÃO MUDOU** Até o momento, a comunicação digital não afetou a essência da língua. A linguagem que os jovens utilizam na internet mexe com a ortografia, mas a gramática se preserva



na casa de 600 000. Eventualmente, uma grande virada em um desses campos científicos puxa o vocabulário especializado mais para perto do chão dos dicionários. DNA é um exemplo eloqüente: o acrônimo em inglês de ácido desoxirribonucleico (componente fundamental do código genético) saiu dos laboratórios e se incorporou ao dia-a-dia.

A internet é, além de tudo, um campo essencial na disputa pelo mercado dos idiomas. O estudo da economia da língua é um campo promissor. A Fundação Telefônica, da Espanha, está promovendo um projeto de pesquisa que deve durar quatro anos e pretende aferir o peso econômico do idioma espanhol no mundo. "O valor de uma língua se relaciona com sua capacidade de incentivar os intercâmbios econômicos", explica o economista José Luis García Delgado, coordenador do projeto. Embora não seja possível atribuir uma cifra monetária a uma língua, faz pleno sentido falar no valor relativo que ela tem na comparação com outras línguas. O número total de falantes nativos é um fator essencial. O espanhol tem cerca de 450 milhões, patamar semelhante ao do inglês (o português fica em torno de 250 milhões). O inglês, porém, domina a internet: de acordo com o Internet World Stats, site que concentra números mundiais sobre a rede, 30% dos usuários da rede são falantes nativos do idioma de Shakespeare, contra 9% de usuários da língua de Cervantes. Mais importante, o inglês é forte como segunda língua. O British Council estima que pelo menos 1 bilhão de pessoas estão estudando inglês hoje no mundo.

"O inglês está destinado a ser uma língua mundial em sentido mais amplo do



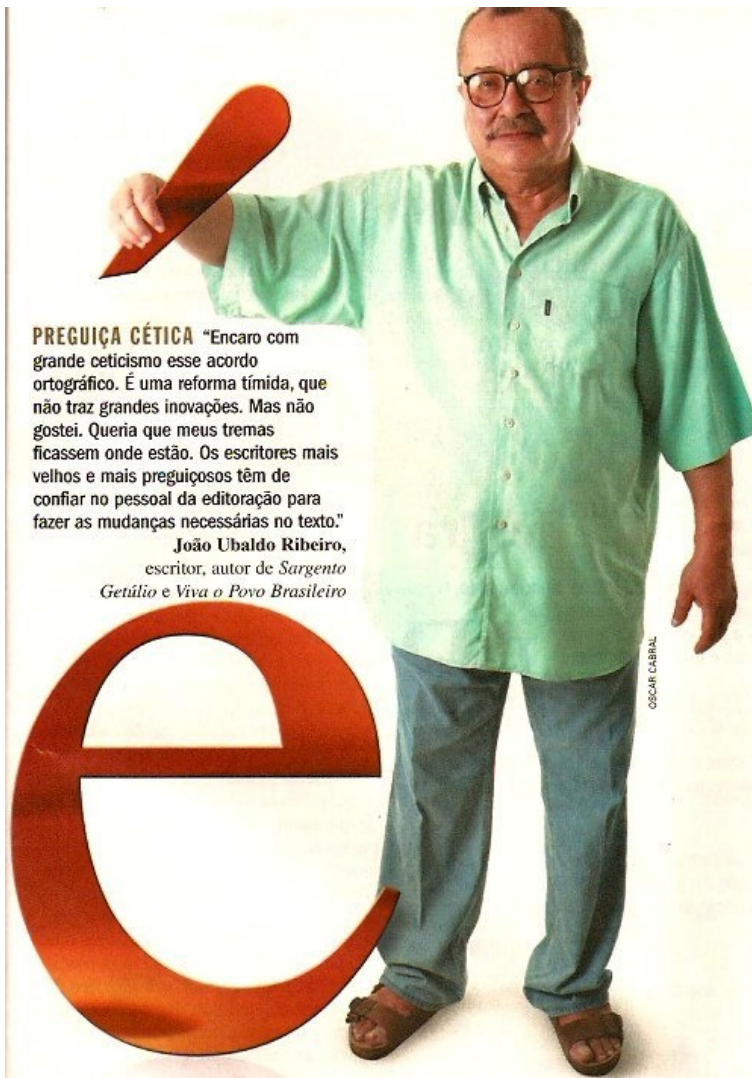
David Crystal: a política está sempre por perto das questões lingüísticas

### UMA REVOLUÇÃO SEM GRAMÁTICA

Professor honorário de lingüística da Universidade do País de Gales, em Bangor, David Crystal, de 66 anos, é uma das maiores autoridades mundiais em linguagem. Autor de A Revolução da Linguagem (Jorge Zahar), ele falou a VEJA sobre as mudanças que a internet trouxe ao uso da língua e sobre as línguas em extinção.

**A INTERNET ESTÁ MUDANDO O CARÁTER DAS LÍNGUAS?** Em cinquenta ou 100 anos, todas as línguas que utilizam a internet serão





**PREGUIÇA CÉTICA** "Encaro com grande ceticismo esse acordo ortográfico. É uma reforma tímida, que não traz grandes inovações. Mas não gostei. Queria que meus tremas ficassem onde estão. Os escritores mais velhos e mais preguiçosos têm de confiar no pessoal da editoração para fazer as mudanças necessárias no texto."

João Ubaldo Ribeiro,  
escritor, autor de *Sargento  
Getúlio e Viva o Povo Brasileiro*

OSCAR CABRAL

que o latim foi na era passada e o francês é na presente", dizia o presidente americano John Adams no século XVIII. A profecia se cumpriu: o inglês é hoje a língua franca da globalização. No extremo oposto da economia lingüística mundial, estão as línguas de pequenas comunidades declinantes. Calcula-se que hoje se falem de 6 000 a 7 000 línguas no mundo todo. Quase metade delas deve desaparecer nos próximos 100 anos. A última edição do *Ethnologue* — o mais abrangente estudo sobre as línguas mundiais —, de 2005, listava 516 línguas em risco de extinção.

O português está entre os vencedores da globalização. É uma língua que vem crescendo na internet: nos últimos sete anos, o número de falantes da língua portuguesa que navegam na rede aumentou em 525% (embora ainda represente apenas 4% dos usuários). O acordo ortográfico tem a intenção manifesta de incrementar o "valor de mercado" do português. Desde o início criticada dos dois lados do Atlântico, a unificação da língua portuguesa foi uma causa cara ao filólogo brasileiro Antônio Houaiss, morto em 1999. O acordo foi firmado em 1990 pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), então com sete membros — Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Mais tarde, o Timor Leste também faria sua adesão. Os prazos de implantação das novas regras estipulados em 1990 nunca foram cumpridos, e a ratificação do acordo foi adiada sucessivamente. Um novo acordo firmado em uma conferência de chefes de estado da CPLP em 2004 determinou que bastaria a ratificação de três membros para que o acordo entrasse em vigor, o que aconteceu no fim

diferentes. Está surgindo o que chamo de *netspeak*, "fala da rede", ou comunicação mediada pelo computador, em jargão acadêmico. Ainda é impossível prever, no entanto, quais serão a forma e a extensão dessa mudança. Leva muito tempo para que uma transformação efetiva se manifeste numa língua. No inglês, por exemplo, notamos uma grande diferença entre a linguagem de Chaucer e a de Shakespeare. Duzentos anos separam o nascimento de um e de outro. Pergunte às pessoas quando foi a primeira vez em que elas mandaram um e-mail. Foi há dez, talvez cinco anos. É algo recente demais. Existem curiosos fenômenos de ortografia, o uso de si-

nais tipográficos e dos chamados emoticons. Mas, se procurarmos por novas palavras ou uma nova gramática na internet, não encontraremos muita coisa. O inglês é uma língua com mais de 1 milhão de palavras, e somente umas poucas centenas foram incorporadas a ela por causa da internet. Isso não altera o seu caráter.

**A INFORMALIDADE É UMA CARACTERÍSTICA CENTRAL DO NETSPEAK?** Sim, até o momento. Isso tudo começou com os nerds da internet, há vinte, trinta anos. E eles eram rebeldes. Viam a rede como uma revolução, uma alternativa democrática às formas de comunicação mais formais. Esses pionei-

ros não pontuavam, não se preocupavam com ortografia, criavam formas estranhas de grafar as palavras. Quando a internet se espalhou, a informalidade se popularizou também. Nos anos 80 e 90, e-mails se tornaram muito informais. Mas a idade média do usuário de internet vem subindo, e com isso a comunicação está ficando mais formal novamente. Acredito que os estudos sobre *netspeak* que virão daqui por diante vão documentar um aumento da formalidade.

**O SENHOR AFIRMA QUE, NO ATUAL RITMO DE EXTINÇÃO, EM UM SÉCULO TEREMOS SÓ METADE DAS LÍNGUAS QUE SÃO FALADAS** ▶



## MUDANÇAS NA ESCRITA BRASILEIRA

O que muda com a entrada em vigor do acordo ortográfico que pretende unificar a escrita da língua portuguesa no mundo

MUDANÇAS NA ESCRITA BRASILEIRA		lingüiça	lingüiça
û	O trema deixa de existir. Não há mais acento sobre o u de palavras como tranquilidade, linguíça, quiproquô	heróico	heroico
ó	Os ditongos ei e oi em sílaba tônica de palavra paroxítona deixam de ser acentuados. É o caso de heroico, paranoico, ideia, assembleia	vêem	veem
ê	Cai o circunflexo que assinalava a tônica fechada de certas formas verbais paroxítonas nas quais há duas letras e, como creem, leem, veem	vôo	voo
ô	Também desaparece o circunflexo de paroxítonas com oo no final, como voo e enjoo	feiúra	feitura
ú	As paroxítonas com u e i tônicos precedidos de ditongo deixam de ser acentuadas. É o caso de feiura, boiuno e cheiíssimo		

Vários acentos diferenciais deixam de existir. A maioria já não tinha muito sentido, como o acento em polo, para diferenciar o substantivo da contração antiga por + lo. O mais importante é na palavra para — a preposição e a flexão do verbo parar passam a ser grafadas da mesma forma, sem acento

### MUDANÇAS NA ESCRITA PORTUGUESA E AFRICANA

Cai o h inicial de palavras como erva e úmido

Desaparecem as consoantes mudas c e p. Assim, tecto, acção, eléctrico, baptismo, óptimo passam a ser grafados à moda brasileira: teto, ação, elétrico, batismo, ótimo

### HÍFEN

Deixa de ser usado nos casos em que a raiz da palavra começa em r ou s.

A letra será então duplicada, como em extrarregular e antissemitismo — a não ser que os prefixos terminem em r, como hiper-radical, inter-regional e super-rato

### O QUE NÃO SERÁ UNIFICADO

Certas palavras em que a vogal tônica pode ser aberta ou fechada, dependendo do país, continuam a levar acento circunflexo no Brasil e agudo em Portugal

BRASIL	PORTUGAL
■ Antônio	■ António
■ Tônica	■ Tónica
■ Cômodo	■ Cômulo

do ano passado. O problema é que só os três países que ratificaram — Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe — deram mostras de querer levar a reforma adiante. Naturalmente, nenhuma unificação ortográfica merece ser chamada assim se a matriz da língua, Portugal, não a seguir. Autoridades portuguesas têm falado em esticar os prazos de adaptação às novas regras em até dez anos.

VEJA ouviu quatro profissionais da língua portuguesa. O único que considera a unificação importante do ponto de vista da política da língua é o gramático Evanildo Bechara, da Academia Brasileira de Letras. Mas ele faz restrições ao conteúdo da reforma, que teria perdido a oportunidade de racionalizar algumas regras. Os outros três especialistas são mais radicais na crítica. “É um acordo meia-sola”, avalia Pasquale Cipro Neto. Ele cita algumas palavras que continuam sendo grafadas de duas formas, conforme a pronúncia ou as idiossincrasias de cada país — caso de “cômodo” (Portugal) e “cômulo” (Brasil), ou de berinjela/beringela. “Essa ideia messiânica, utópica de que a unificação vai transformar o português em uma língua de relações internacionais é uma tolice”, diz o professor Cláudio Moreno. Sérgio Nogueira considera que só uma categoria vai ganhar vantagens com o acordo: os professores que dão aulas e palestras sobre língua portuguesa. “Se a reforma sair, vou ficar rico de tanta palestra que vou dar”, ironiza. As editoras em geral estariam no lado perdedor do acordo, já que teriam de adequar

▶ **NO PLANETA HOJE. POR QUE TANTAS LÍNGUAS ESTÃO DESAPARECENDO?** O principal motivo é a assimilação cultural por causa da globalização. O crescimento das grandes línguas do mundo funciona como um trator, esmagando os idiomas que se põem no caminho. Isso não é um fenômeno restrito a duas ou três línguas. Não é apenas o inglês que ameaça línguas nativas na Austrália, ou o português que põe em perigo idiomas indígenas no norte do Brasil. O chinês, o russo, o hindi, o suahili — todas as línguas majoritárias ameaçam idiomas de comunidades pequenas. O futuro dessas línguas minoritárias está vinculado a políticas regionais.

Nos lugares onde elas sobrevivem, há uma série de práticas políticas e econômicas que valorizam a diversidade.

▶ **O QUE SE PERDE QUANDO UMA LÍNGUA MORRE?** Quando me fazem essa pergunta, costumo rebater com outra: como seria o mundo se a sua língua não houvesse existido? O que você teria perdido, o que todos teríamos perdido se não existisse o português? Se não houvesse o inglês, não teríamos Chaucer, Shakespeare, Dickens. Quando colocamos as coisas nesses termos, as pessoas vêem. Uma língua expressa uma visão peculiar do mundo. Não importa se a comunidade que utiliza essa língua vive em

uma selva, em um iceberg ou na cidade, sua história, seu ambiente e seu modo de pensar não têm igual. O único meio de comunicarmos a percepção do que é ser humano em determinado ambiente é através da linguagem.

▶ **NO BRASIL, JÁ HOUVE TENTATIVAS DE RESTRINGIR LEGALMENTE O USO DE PALAVRAS ESTRANGEIRAS, ESPECIALMENTE DO INGLÊS. O INGLÊS PODE SER CONSIDERADO EM ALGUMA MEDIDA UMA AMEAÇA AO PORTUGUÊS?** Não, de forma alguma. Esses movimentos puristas aparecem no mundo todo. E o fato básico é que todas as línguas tomam empréstimos das outras. Ao lon-



Brasil

# FRÁGIL COMO PAPEL

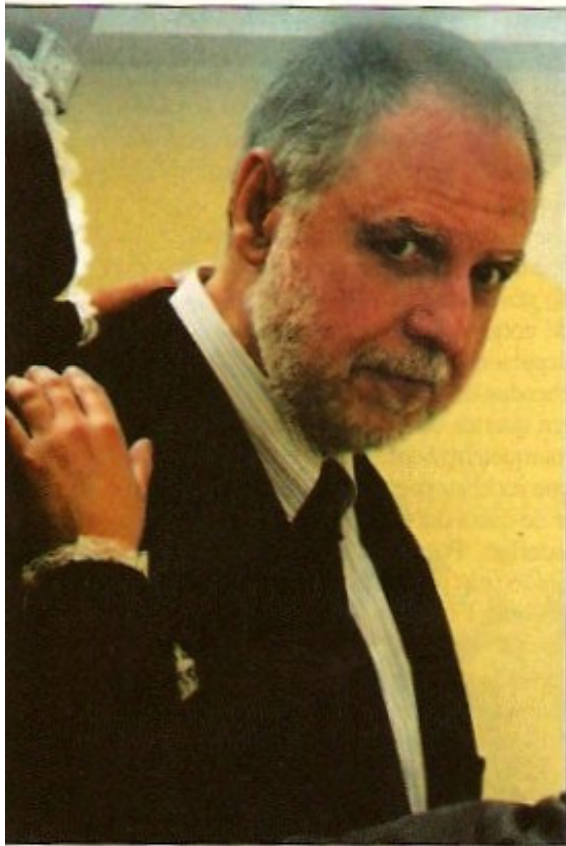
O episódio do mensalão não foi apenas o mais grave escândalo ocorrido no governo Lula — foi também o mais impudente. A título de lembrança, apenas algumas das cenas de corrupção explícita que ele revelou: empresário carequinha que com uma mão recebia rios de dinheiro do governo e com a outra distribuía bolos de notas a aliados desse mesmo governo; deputados saindo de bancos com malas recheadas de reais ou entrando furtivamente em quartos de hotel para repartir o butim; marqueteiro confessando em rede nacional que recebeu pagamento do PT proveniente de caixa dois e o depositou em conta no exterior... Pois bem: esse escândalo — definido pelo procurador-geral da República, Antonio Fernando Souza, como resultado da ação de uma “organização criminosa” chefiada pelo ex-ministro José Dirceu — acaba de completar seu segundo aniversário sem que haja um único punido.

Do ponto de vista legal, seus quarenta implicados quase não foram incomodados: a denúncia apresentada contra eles pelo Ministério Público ao Supremo Tribunal Federal não foi sequer apreciada. Do ponto de vista prático, a vida dos mensaleiros também pouco mudou. Quer dizer, em alguns casos mudou, sim — mas para melhor.

Marcos Valério, por exemplo, o lobista carequinha, ganhou cabelos, e seus tentáculos agora estão no campo. Hoje, vende gado à Europa, arrenda uma fazenda que abriga seus cavalos de raça e continua morando na casa que ocupa meio quarteirão em Belo Horizonte e foi reformada no capricho. José Dirceu, o “chefe do organograma delituoso”, na definição do procurador Antonio Fernando, virou “consultor de empresas” e chega a embolsar 150 000 reais por mês com as “consultas” que dá. Perdeu o cargo, mas não os hábitos do poder: só circula em carro com motorista e frequenta restaurantes caros, onde é visto sempre com um charuto cubano na mão. Para completar, acha que pode dar lição de moral. Outros, como o deputado federal José Janene — ex-líder do PP e sacador de 4,1 milhões de reais das contas de Marcos Valério —, não perderam nem mesmo as funções nas quais foram flagrados com a mão na botija do valerioduto. Aposentado pela Câmara com um salário integral de 12 800 reais, Janene foi reeleito em abril primeiro-tesoureiro do PP. Isso mesmo. O

A Justiça brasileira é incapaz de manter presos assassinos confessos e corruptos pegos em flagrante. Na origem da impunidade está a própria lei

Marcelo Carneiro



**Pimenta Neves: assassino confesso da ex-namorada, mesmo tendo fugido e sido condenado, ele conseguiu habeas corpus que lhe garante a liberdade até o julgamento definitivo**

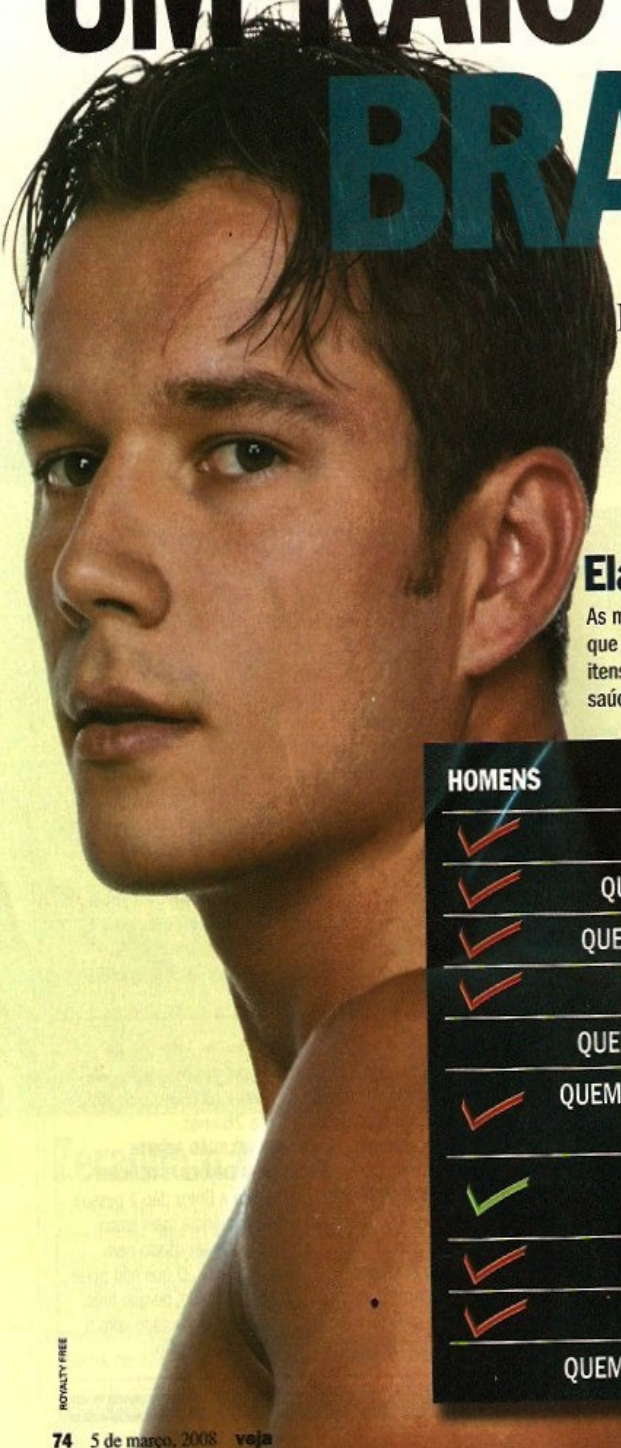
homem que, em nome de seu partido, recebeu milhões de reais não declarados à Justiça Eleitoral continua dirigindo a legenda — e no cargo de gestor de finanças.

Os mensaleiros — que a ex-deputada Angela Guadagnin “homenageou” com sua tristemente famosa dança da pizza — são apenas a face mais gritante de um mal que, no Brasil, já se tornou endêmico: a impunidade — produto resultante da soma de um trabalho policial precário com um código processual anacrônico e um sistema judiciário labiríntico. Para ilustrar o fenômeno, VEJA investigou o desfecho de dez operações deflagradas pela Polícia Federal entre outubro de 2003 e dezembro de 2004. Além do fato de terem ocorrido há um mínimo de dois anos e meio, todas as ações selecionadas envolveram a prisão de políticos, empresários ou funcionários públicos por acusação de corrupção ou desvio de dinheiro. Juntas, elas produziram 245 prisões. Decorridos três anos, em média, o que a reportagem apurou sobre o resultado dessas operações é desalentador. Em apenas três delas o inquérito resultou em julgamento, mesmo assim só em primeira instância. Nos julgamentos, 64 pessoas foram condenadas, mas apenas duas permanecem hoje na cadeia: o juiz João Carlos da Rocha Mattos e sua ex-



Especial

# UM RAIO X DA SAÚDE DOS BRASILEIROS



Pesquisa inédita do Ministério da Saúde revela que os brasileiros sabem menos do que precisam sobre as causas das doenças crônicas

## Elas se cuidam mais

As mulheres se saem melhor do que os homens em nove de dez itens associados à manutenção da saúde e à prevenção de doenças

INDICADORES  
✓ Negativos  
✓ Positivos

### HOMENS

- ✓ QUEM FUMA MAIS
- ✓ QUEM FAZ MAIS USO ABUSIVO DE ÁLCOOL
- ✓ QUEM COSTUMA TOMAR MAIS LEITE INTEGRAL
- ✓ QUEM CONSOME MAIS REFRIGERANTE
- ✓ QUEM CONSOME MAIS FRUTAS REGULARMENTE
- ✓ QUEM CONSOME MAIS FREQUENTEMENTE CARNES COM EXCESSO DE GORDURA
- ✓ QUEM PRÁTICA MAIS ATIVIDADES FÍSICAS REGULARMENTE
- ✓ QUEM SOFRE MAIS DE OBESIDADE
- ✓ QUEM TEM MAIS EXCESSO DE PESO
- ✓ QUEM MAIS SE PREVINE CONTRA CÂNCER DE PELE

ROYALTY FREE



# SAÚDE DOS HOMENS

Adriana Dias Lopes, Anna Paula Buchalla e Naiara Magalhães

Quando o assunto é o cuidado com a saúde, os brasileiros vão mal, obrigado: a maioria tem hábitos alimentares pouco saudáveis e pratica menos esporte do que deveria, quase 60% estão acima do peso e 17,5% bebem de forma abusiva. Os dados são do Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico, o Vigitel, um dos mais completos levantamentos sobre os hábitos de saúde da população já feitos no país. Conduzida pelo Ministério da Saúde, a pesquisa ouviu, entre julho e dezembro do ano passado, 54 000 homens e mulheres moradores de 26 capitais brasileiras, além do Distrito Federal. O objetivo do trabalho é monitorar hábitos — alimentares e de comportamento — que contribuem para o aparecimento de doenças como diabetes, hipertensão, enfisema pulmonar e câncer, as chamadas doenças crônicas não transmissíveis, responsáveis por dois terços das mortes no país. “Certos costumes que adotamos podem funcionar como fator de proteção ou de risco para o desenvolvimento desse grupo de doenças”, afirma Ruy Laurenti, professor do Departamento de Epidemiologia da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. “Mas grande parte dos brasileiros ainda subestima esse fato.”

Os homens subestimam mais do que as mulheres, como aponta o Vigitel. No que diz respeito aos comportamentos relacionados à prevenção de doenças, as mulheres se saem melhor do que os homens em onze de dezesseis itens pesquisados: elas controlam melhor o peso, comem mais frutas e menos gorduras e protegem-se melhor do sol. Os homens só ganham delas no que diz respeito à decisão de parar de fumar (25,8% dos entrevistados já abandonaram o vício, enquanto apenas 18,6% das mulheres ouvidas fizeram o mesmo) e à prática de exercícios (19,3% dos homens dizem fazer alguma atividade física regularmente contra 12,3% das mulheres — veja o quadro na pág. 74). O fato de o Vigitel apontar a

HYWELL JONES/LATIN STOCK

MULHERES



veja 5 de março, 2008 75



## LIÇÃO BEM FEITA



# LIÇÃO BEM-FEITA

Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas serão premiadas por isso

Camila Pereira

**A** educação brasileira costuma chamar atenção no cenário internacional por dois motivos — um bom e outro ruim. O negativo diz respeito ao nível do ensino. Entra ranking, sai ranking, e o Brasil aparece invariavelmente nas últimas posições. O outro motivo para o país sobressair diante dos demais é positivo e merece destaque. Poucos países possuem um sistema para aferir a qualidade do ensino tão abrangente e eficaz. Ele permite rastrear com precisão as dificuldades em sala de aula e chegar, enfim, a um diagnóstico dos problemas. Até então, no entanto, os dados serviram basicamente para subsidiar os teóricos — e quase nenhum uso se fez deles no campo prático. O Ministério da Educação (MEC) deu um notável passo adiante ao criar um sistema segundo o qual as escolas públicas passarão a ter metas de de-

sempenho e serão cobradas por isso, justamente com base nas avaliações. Algo semelhante acaba de ser anunciado pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo — e surpreendeu os observadores por ser ainda mais radical nas medidas. Neste caso, as escolas não só terão objetivos concretos a atingir como, ainda, uma expressiva melhora no nível das aulas será premiada com bônus de até três salários a mais por ano para cada funcionário. Diz a secretária de Educação, Maria Helena Guimarães: “Só com um sistema capaz de reconhecer o talento das pessoas é possível sonhar com um bom ensino. Funciona assim em outros países”.

Uma das bases para o novo monitoramento das escolas em São Paulo será o Saresp, uma prova de matemática e leitura aplicada a 2 milhões de estudantes. Ela existe desde 1996, mas pela primeira vez o governo decidiu divulgar as notas das escolas (veja as campeãs no ranking na

página ao lado). Esse novo levantamento — a partir do qual o progresso dos colégios será medido — primeiro reforça a idéia de decadência

**Escola Marechal Mallet, uma das campeãs: os estudantes de lá adoram matemática**

do ensino. O pior resultado foi em matemática. Ao final do ensino fundamental, os estudantes tiraram nota 3,3. Isso numa escala de zero a 10. Além de ter dado números às notórias deficiências, outro mérito do Saresp foi jogar luz sobre um raro conjunto de escolas públicas em que o ensino é de ótimo nível. Com isso, propagam-se exemplos como o da escola Theresa de Arruda Bailão, de Serra Negra, município de 25 000 habitantes no interior do estado. Ela é a melhor do ranking. Os alunos de lá, na maioria filhos de agricultores sem quase nenhum estudo, têm seus horizontes ampliados com a ajuda da diretora Ivone Pereira, há 25 anos em escolas públicas. Com um ônibus cedido pela prefeitura e dinheiro arrecadado em festas na escola, ela passou a levar as crianças para exposições de arte e bibliotecas. Foi a chance de Jonas Carra, 8 anos, e de alguns de seus amigos de pisar pela primeira vez num cinema. “Essa escola é o máximo”, diz o menino.

veja 5 de dezembro, 2007 121



## O CÉREBRO É O ESPÍRITO

### Ciência

**NOSSA CULTURA FALA DO CÉREBRO COMO SE FOSSE UM COMPUTADOR. ELE É A SEDE DA RAZÃO, E A ARTE É RESERVADA AO ESPÍRITO. MAS AGORA A NEUROCIÊNCIA ESTUDA A MÚSICA E OUTRAS ATIVIDADES QUE DEFINEM A ESSÊNCIA HUMANA**

Carlos Graieb

O cérebro nunca recebeu o devido crédito pelas criações artísticas. Aplicado à pintura ou à música, o adjetivo “cerebral” tem inclusive conotações negativas. Implica frieza ou cálculo — como se o mesmo órgão não fosse responsável por processar as emoções. O cérebro é engrenagem, computador, razão. Mas não arte. Há também quem julgue que tratar as esculturas de Michelangelo ou as sinfonias de Beethoven como produtos de um emaranhado de células nervosas tira delas a transcendência. Devido à antiquíssima divisão da experiência humana entre o físico e o imaterial, foi e continua sendo mais comum associar a arte a abstrações como as musas e o espírito do que ao trabalho de nossa massa encefálica. Em boa parte, contudo, essas idéias se deviam à falta de instrumentos adequados para estudar as artes do ponto de vista da neurologia. Isso mudou. Técnicas como a ressonância magnética funcional, que permitem captar imagens do cérebro em funcionamento, associadas a pesquisas no campo da neuroquímica e, de modo menos divulgado, a refinados modelos de computador de nos-

# O CÉREBRO

sas redes neuronais, puseram em marcha uma revolução. A nova ciência do cérebro fez explodir o número de estudos sobre essas atividades tão intimamente ligadas à nossa essência humana: a produção e a fruição das artes. “Está surgindo uma nova disciplina”, afirma o inglês Semir Zeki, uma das maiores autoridades mundiais na neurologia da visão. “Podemos chamá-la de neuroestética.”

A neuroestética é uma via de mão dupla. Ajuda a entender melhor o cérebro e as artes. Cientistas que usam a música ou a linguagem como ferramentas para explorar nossa vida neural têm colaborado para derrubar velhos dogmas e refazer a cartografia do cérebro. O cérebro humano tem 100 bilhões de células nervosas e mais de cinquenta substâncias neurotransmissoras. Estima-se que o potencial de conexões entre os neurônios chegue a 500 trilhões. Qualquer comportamento complexo depende de diversos grupos de células ligados por circuitos. A metáfora mais freqüente nos novos livros de neurologia é a das cascatas neurais — grandes seqüências de ativação de áreas do cérebro, às vezes bastante afastadas entre si. Uma das teorias destróçadas pelos achados recentes é o “localizacionismo”. Ele remonta ao cirurgião francês Paul Broca, do século XIX, e postula que as principais habilidades humanas se devem única e exclusivamente a uma região do cérebro. Sim, é verdade que o órgão tem partes especializadas. Broca identificou uma delas, relacionada à fala.

## 8.7. APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 155/2008 - CEP/CCS

Recife, 27 de maio de 2008

Registro do SISNEP FR – 176059

CAAE – 0035.0.172.000-08

Registro CEP/CCS/UFPE Nº 037/08

**Titulo: “O Livro Didático de Língua Inglesa sob a Ótica da Escrita”**

Pesquisador Responsável: Gesilda Marques da Silva Ramos

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 27 de maio de 2008.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar relatório ao final da pesquisa (31/01/2009)

Atenciosamente

Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto  
Coordenador do CEP/ CCS / UFPE



José Ângelo Rizzo  
Vice - Coordenador do CEP/CCS/UFPE

A  
Mestranda Gesilda Marques da Silva Ramos  
Mestrado em Lingüística – CAC/UFPE

# 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](#)