



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ELIANE LOPES ROSA DE OLIVEIRA

**TEXTOS AUTÊNTICOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA –
ANALISANDO O SEU USO NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA**

UBERLÂNDIA

2005

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ELIANE LOPES ROSA DE OLIVEIRA

**TEXTOS AUTÊNTICOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA –
ANALISANDO O SEU USO NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística, Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada, Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo

UBERLÂNDIA

2005

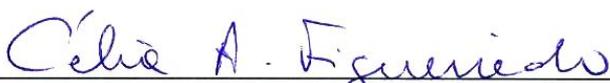
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ELIANE LOPES ROSA DE OLIVEIRA

**TEXTOS AUTÊNTICOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA –
ANALISANDO O SEU USO NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística, Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada, Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Banca Examinadora:


Prof.^ª Dr.^ª Célia Assunção Figueiredo (UFU) – Orientadora


Prof.^ª Dr.^ª Maria Helena Vieira-Abrahão (UNESP)


Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho (UFU)

Uberlândia, dezembro de 2005.

Dedico este trabalho a Deus,
ao meu esposo, Gutemberg,
à minha querida filha Ana Luiza
e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é a razão do meu existir e que permitiu que este trabalho fosse realizado.

“Deus sem o homem continua sendo Deus mas o homem sem Deus é nada”.

À minha orientadora, professora Dra. Célia Assunção Figueiredo, por sua orientação e amizade, e por ter feito crescer em mim um desejo de busca constante de conhecimento.

Ao meu esposo, pelo amor, compreensão e companheirismo que me dedica sempre.

À minha filha, que veio como uma bênção de Deus em minha vida, em um momento de adversidade, e a quem eu amo incondicionalmente.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em meus projetos e por serem parte do que sou hoje.

Aos meus irmãos Elaine, Eliete e Eduardo, pelo carinho e a todos os meus familiares e amigos que percorreram comigo esta jornada.

A todos os professores do mestrado, em especial aos professores Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, que fizeram parte da Banca do Exame de Qualificação, contribuindo com sugestões valiosas para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela pronta disposição em me atender quando precisei de seus serviços.

Aos aprendizes-participantes dessa pesquisa, que colaboraram para que ela fosse realizada, e à diretora e orientadoras da instituição escolar onde realizei o estudo.

"Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo.

Por isso, aprenderemos sempre".

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa, de base etnográfica, visa a investigar alguns aspectos que envolvem o ensino de leitura em língua inglesa por meio de textos autênticos, na rede pública, partindo de minha experiência como docente neste contexto. Embasando o trabalho serão considerados postulados teóricos referentes à questão da autenticidade de textos em língua inglesa, bem como concepções teóricas de leitura e aspectos relacionados à abordagem instrumental no ensino de línguas. A autenticidade na sala de aula de línguas é um tema complexo, sobretudo no que diz respeito à própria conceituação do termo “autêntico”. Esta pesquisa, de auto-análise, objetiva, portanto, problematizar o conceito e analisar a utilização desse tipo de material no desenvolvimento da leitura no campo da aprendizagem de línguas. Os instrumentos de pesquisa do presente estudo compreendem gravações de aulas em vídeo, notas de campo da professora-pesquisadora, depoimentos dos aprendizes-participantes, questionários e entrevistas. A análise dos dados, triangulados, sugere, por meio das reações manifestadas pelos alunos e pela professora-pesquisadora, que a exploração de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa, observados alguns aspectos como a análise de necessidades na escolha do tema e também a negociação de significados no momento da leitura, pode contribuir para um ensino mais significativo e coerente com a realidade dos aprendizes, nesse contexto específico. Assim, considerando que o processo de ensino e aprendizagem constitui-se de elementos outros que não apenas o material didático em si, fatores cruciais nesse processo são pressupostos, como a formação crítica e reflexiva do professor e suas concepções de leitura, as contribuições dos aprendizes, bem como o teor das atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Texto autêntico - leitura em língua inglesa – abordagem instrumental – estudo etnográfico.

ABSTRACT

The present study aims at investigating some aspects involved in teaching English reading through authentic texts, in a public high school, based on my experience as a teacher in such context. The paper, of ethnographic basis, will also consider theoretical postulates in relation to the authenticity of English texts, as well as in relation to the reading theories and to the English for Specific Purposes approach. The authenticity issue in the language classroom is a complex theme, even more so if we discuss the concept of “authentic”. This paper, a self-analysis, aims at carefully studying this concept and the use of such material in reading development in language learning. The research instruments include recordings of classes in video tape, the teacher-researcher’s field notes, learners’ notes, interviews with learners and questionnaires. Data analysis, as it was triangulated, suggests that, according to students’ as well as teacher-researcher’s reactions, the use of authentic texts in the English reading class, considering some aspects of a need for choosing the theme and negotiating meanings at the time of the reading, may contribute to a more meaningful and realistic learning, in this more specific context. Therefore, considering that the teaching and learning process is also based on elements other than just classroom material itself, there are other essential factors to this process, such as critical and reflexive teacher education and his or her conceptions of reading, learners’ contributions, as well as the content of the proposed activities.

KEY WORDS: Authentic Text – English reading – English for Specific Purposes – ethnographic study.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

. Quadro 1 - Textos trabalhados em sala de aula no período da pesquisa.....	63
. Gráfico 1 - Importância do acesso a aulas de língua inglesa na escola de ensino regular.....	77
. Gráfico 2 – Contato com a língua inglesa fora da escola regular.....	77
. Gráfico 3 – Interesse em realizar ou não exames como PAIES ou Vestibular.....	78
. Gráfico 4 - Respostas dos alunos do 3º ano sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola pública.....	81
. Gráfico 5 – Respostas dos alunos do 1º ano sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola pública.....	82
. Gráfico 6 – Conteúdos que os alunos julgam mais importantes no ensino de língua inglesa.....	85
. Gráfico 7 – Elementos que os alunos julgam necessários no momento da leitura de um texto em língua inglesa.....	87
. Gráfico 8 – Contextos em que os alunos utilizam a língua inglesa fora da sala de aula.....	89

CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS E DA ENTREVISTA

- . P/P – Professora-pesquisadora.
- . ANI – Aluno não identificado.
- . V/A – Vários alunos.
- . A1, A2, A3, A4, A5 – Alunos que responderam o “Depoimento de aluno” cujos nomes não estão identificados para a preservação do anonimato.
- . Jul, Mar, Mai, And, Cri, Noa, Moi, Sam, Dan, Rei, Fab, Est, Ver, Cle, Lil, Dio, Ali, Thi: Alunos identificados que tomaram o turno durante a aula, cujos nomes não se encontram revelados na tentativa de preservar-lhes a identidade.
- . (...) - Trecho incompreensível.
- . (pc) – Pausa curta.
- . (pl) – Pausa longa.
- . () – Comentários da pesquisadora durante a transcrição.
- – Trechos inacabados ou incompletos.
- [] – Pronúncia.

CONVENÇÕES UTILIZADAS NA DISSERTAÇÃO

- . *Itálico* - Fala dos aprendizes-participantes, da professora-pesquisadora, notas de rodapé, palavras em língua estrangeira no corpo do texto.
- . **Negrito e itálico** - Palavras em língua inglesa na transcrição das aulas.
- . Sublinhado - Ênfase.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - Vieses Teóricos sobre Leitura e Uso de Textos Autênticos	24
1.1 Considerações iniciais	25
1.2 Concepções de leitura.....	28
1.3 A leitura em língua estrangeira na escola pública.....	33
1.4 A abordagem instrumental.....	37
1.5 O uso de texto autêntico	41
CAPÍTULO 2 - Configuração da Pesquisa	50
2.1 Natureza da pesquisa	51
2.2 Cenário da pesquisa	60
2.3 Participantes da pesquisa	63
2.3.1 Perfil da professora-pesquisadora	64
2.3.2 Perfil dos aprendizes-participantes	65
2.4 Procedimentos metodológicos.....	67
2.4.1 Gravações em Vídeo	68
2.4.2 Notas de Campo	69
2.4.3 Questionário Informativo	70
2.4.4 Depoimentos dos Alunos	71
2.4.5 Entrevistas	71
2.5 Critérios para a seleção dos registros	72
CAPÍTULO 3 – Analisando o Uso de Textos Autênticos em Aulas de Leitura em Língua Inglesa: “... interessante, pois o texto foi feito sem nenhum corte de palavras de difícil pronúncia e compreensão ... legal pois ... ajuda a aprender o inglês sem nenhuma ‘facilidade’, mas como é na realidade”	74

3.1 Impressões dos alunos sobre o ensino de língua inglesa na escola pública.....	76
3.2 Reações dos alunos e da professora-pesquisadora ao longo da utilização de textos autênticos em aulas de leitura	90
3.2.1 A relevância do texto autêntico segundo a ótica de participantes	92
3.2.2 A associação, pelo aluno-leitor, do assunto do texto autêntico selecionado, com seu conhecimento prévio e com aspectos de sua realidade	96
3.2.3 A relação entre texto autêntico e leitura no meio eletrônico.....	117
 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	 121
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 132
 APÊNDICES.....	 141
APÊNDICE 1: Questionário Informativo.....	142
APÊNDICE 2: Transcrição da Aula 3 e Material Didático utilizado	145
APÊNDICE 3: Transcrição da Aula 5 e Material Didático utilizado	153
APÊNDICE 4: Notas de Campo da Professora-Pesquisadora	161
APÊNDICE 5: Depoimentos de Alunos	164
APÊNDICE 6: Entrevista	167

INTRODUÇÃO

A presente dissertação teve por finalidade investigar alguns aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na rede pública, partindo de minha experiência como docente nesse contexto.

O interesse específico em realizar essa investigação surgiu do reconhecimento de que o ensino de língua inglesa no âmbito das escolas públicas, muitas vezes, prioriza o uso de textos para a exploração da gramática como algo desvinculado da produção e interpretação de significados. Além disso, muitos profissionais da área, por motivos diversos, costumam adotar um livro didático que contém, em sua maioria, atividades isoladas de vocabulário e gramática, baseadas na memorização e repetição, as quais podem não contribuir para o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e da capacidade de interação entre os alunos. Segundo Almeida Filho (1993, p. 40), a maioria dos livros didáticos enfatiza a norma gramatical embora sejam denominados comunicativos.

Um dos motivos pelos quais professores adotam os procedimentos arrolados acima, também conforme Almeida Filho (1999), é o fato de esses profissionais estarem há muitos anos exercendo a prática docente, sem oportunidades de cursos de aperfeiçoamento, podendo acrescentar que, a meu ver, essa carência de oportunidades costuma ocasionar uma lacuna em sua formação. Essa conduta pode estar relacionada ao que Bordieu (1991) denomina de *habitus*, um conjunto de disposições que caracterizam a prática docente, baseadas nas experiências e nas rotinas que o profissional coloca em ação ao longo do tempo. Nesse caso, há um processo de acomodação e o profissional deixa de usufruir dos benefícios de uma abordagem mais consciente.

Por sua vez, a área de formação de professores tem despertado um interesse crescente em estudiosos como Gimenez (1994), Almeida Filho (1999), Cavalcanti (1999), Vieira-

Abrahão (1999/1996), Figueiredo (2000), Magalhães (2001), Celani (2003), dentre outros, que consideram que esses profissionais podem atuar como pesquisadores de sua própria realidade a fim de transformá-la. A esse respeito, Moita Lopes (1996, p. 184) reitera a necessidade do envolvimento do professor na reflexão crítica sobre a sua própria prática, defendendo “um programa de auto-formação contínua em que o professor se envolve em um processo crítico de reflexão sobre sua ação.” Sob essa perspectiva, o professor torna-se um observador de si mesmo e, conforme Liberali (1996), passa a se ver como o outro, assumindo um papel auto-consciente e regulador de suas ações.

No contexto da escola pública, na maioria das vezes, professores são convidados a participarem de treinamentos, denominados “cursos de reciclagem”, os quais não costumam contribuir para uma formação docente mais consciente, já que, segundo Celani (*op. cit.*), a formação de professores na esfera pública precisa ir além dos resultados desse tipo de curso, pois o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, em que o docente constrói o seu conhecimento, refletindo sobre sua prática diária. É importante lembrar que esses cursos podem se tornar inócuos se não contribuírem para que a prática docente seja repensada. Também a esse respeito Collins e Celani (2003) sugerem a implementação de programas que possibilitem aos participantes mais do que atualização profissional e propiciem um aprofundamento teórico sobre a relevância da educação contínua.

Outro aspecto ainda considerado na formação contínua de professores de línguas diz respeito à valorização do auto-conhecimento da abordagem de ensinar do professor e da maneira de aprender dos alunos. Sobre isso, Almeida Filho (1999, p. 18) postula que “desenvolver-se é crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim”.

Coadunando com essa visão, Vieira-Abrahão (1999) pontua que o professor envolvido em um processo reflexivo pode tomar consciência de sua abordagem de ensinar, e,

eventualmente, rever suas concepções de ensino, ou seja, o envolvimento de professores em serviço em um processo de formação continuada que visa a conduzi-los a uma reflexão sobre a prática de sala de aula pode resultar em uma abordagem de ensino mais consciente e crítica. Numa outra publicação, Freire; Vieira-Abrahão; Barcelos (2005, p. 7) consideram a prática reflexiva uma temática pertinente à Linguística Aplicada contemporânea, “na medida em que evoca um repensar e uma reflexão crítica sobre os conceitos, posturas, práticas e metodologias, (re-) descrevendo-os, (re-) definindo-os e (re-) construindo-os à luz das mudanças profundas que têm marcado a atualidade.”.

Como exposto, o processo reflexivo tem sido considerado um elemento essencial na formação de professores e demanda, por essa razão, uma atenção maior por parte dos profissionais da área.

O escopo desse trabalho, na área de Linguística Aplicada, insere-se no campo da formação de professores em serviço com foco em aspectos do ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa relacionados ao material didático e, por isso, essa discussão acerca do aprimoramento profissional do professor torna-se pertinente, sobretudo, quando analisamos o papel deste no processo de produção de conhecimento, na seleção e exploração de textos, por exemplo. Esta questão será, portanto, posteriormente expandida.

Inicialmente, é preciso abordar a questão das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Na presente investigação, focalizo a habilidade de leitura devido a sua importância no ensino de língua inglesa em escolas públicas. Embora possa a hegemonia do Inglês ser questionada em termos sócio-político-culturais, hoje é essa língua considerada o idioma internacional no mundo da tecnologia, turismo, ciência e comércio, assim tornando necessário o acesso dos aprendizes a esse contexto, considerando as suas necessidades de ler em língua inglesa para diversos fins, inseridos como estão em uma sociedade cada vez mais globalizada.

A leitura em inglês como língua estrangeira, como afirma Moita Lopes (1996, p. 30), “exerce um papel de destaque no sistema educacional e tem sido um tópico muito pesquisado por estudiosos em Linguística Aplicada”. Entretanto, pode-se afirmar que apesar das várias pesquisas desenvolvidas em torno desse assunto, nem sempre é a leitura conduzida de forma eficiente por profissionais da área que, em muitos casos, utilizam textos elaborados exclusivamente para livros didáticos, os quais nem sempre condizem com a realidade dos alunos. Nesse tipo de livro didático o conteúdo ensinado, em geral, não costuma considerar o desenvolvimento da capacidade interpretativa, além de ser concentrado em atividades de vocabulário e gramática desvinculadas do texto, aspecto esse salientado também por Vieira-Abrahão (1992). Embora tenha estas questões em mente, convém pontuar que a atuação do professor em aulas de leitura não precisa depender exclusivamente do livro didático, podendo ele, o professor, problematizar as limitações de tal material.

Reitero, todavia, que muitos professores tendem a explorar apenas vocabulário, estruturas gramaticais ou estratégias de leitura que levam a uma compreensão superficial, não atentando para aspectos relacionados à interpretação, crítica e reflexão sobre o texto.

A esse respeito, Coracini (1997), afirma que:

enquanto prioridade for concedida ao ensino do vocabulário, à mera e obrigatória reprodução, repetição do texto, como se o sujeito fosse um receptáculo vazio à espera de preenchimento, enquanto as chamadas perguntas de compreensão não ultrapassarem a mera linearidade do texto facilitando, à exaustão, as respostas; enquanto aos alunos forem concedidos apenas os turnos secundários, não será possível exigir deles que ‘saibam’ uma língua. (CORACINI, *op. cit.*, p. 166)

Nesse caso, os alunos estão sendo limitados a apenas decodificar o texto e a realizar atividades que conduzem à reprodução textual e não à interpretação, construção e interação com o mesmo. Em outras palavras, essas atividades não costumam levar os alunos a se

tornarem leitores conscientes e críticos, capazes de realizar uma leitura autônoma e significativa.

No contexto atual de ensino e aprendizagem de língua inglesa, é freqüente a busca por recursos que possam otimizar a prática em sala de aula. Desse modo, há uma preocupação crescente com temas como a formação contínua do professor, bem como com o cunho crítico-reflexivo do profissional em adotar, por exemplo, um material didático mais relevante e mais coerente com a realidade dos alunos.

Como esse trabalho se insere na esfera da educação pública, convém ressaltar que, nesse contexto, durante muito tempo, o ensino de língua inglesa foi considerado pouco relevante (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1999; a partir de agora PCNs-LE). Todavia, alguns fatores contribuíram para que o papel da disciplina no currículo escolar fosse revisto como, por exemplo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que determinou a inclusão obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no currículo escolar a partir da 5ª série do ensino fundamental (LEI Nº. 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, ARTIGO 26, PARÁGRAFO 5º). Para o ensino médio a lei determina que seja incluída “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (LDB, 1996, ARTIGO 36, SEÇÃO III). De acordo com esta lei, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todo o cidadão.

Antes da LDB de 1996, segundo Figueiredo (2000), não havia muito pronunciamento sobre o ensino de línguas no país e não constavam também iniciativas no sentido de elaborar parâmetros voltados para uma política educacional que considerasse em seus termos o ensino de língua estrangeira.

Entretanto, na tentativa de regulamentar o ensino em todo o país foram traçados alguns parâmetros e, em 01/06/98, foi aprovado o parecer favorável do Conselho Nacional de

Educação quanto ao estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais conferem relevância ao ensino de línguas estrangeiras ao sugerir que o aluno precisa “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (DCNEM, 1998, ARTIGO 10º, PARÁGRAFO 1º, ALÍNEA “E”). A Reforma Curricular do Ensino Médio foi marcada pela elaboração desse documento que apresenta uma base curricular comum e objetiva direcionar o ensino em todo o país.

Em consonância com os PCNs-LE (1999), a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais elaborou em 2003, uma versão preliminar de propostas curriculares que foram analisadas e discutidas pela equipe da Secretaria, por especialistas e por professores da rede e teve sua versão finalizada em 2005. (PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS: EDUCAÇÃO BÁSICA, 2005).

Ainda com o advento de aspectos da globalização e também de novas formas de pensar a educação como um todo, profissionais atuantes na área de línguas vêm, aos poucos, tentando resgatar o prestígio da disciplina língua estrangeira, buscando valorizá-la aos olhos da comunidade em geral. Assim, esforços têm sido feitos no sentido de delegar uma atenção maior ao aprimoramento profissional dos docentes, à seleção de materiais didáticos e à formação de um aluno-cidadão mais consciente de seu papel na sociedade.

Como se pode perceber, a educação passa por uma fase de questionamentos e reformas, partindo de uma ausência de políticas educacionais rumo à tentativa de implementação de uma gestão mais democrática e participativa. Contudo, algumas decisões parecem surtir o efeito contrário, como a inclusão da disciplina língua estrangeira na parte diversificada do currículo, por exemplo, o que significa que, para fins de promoção, o rendimento do aluno é feito apenas com base na apuração da assiduidade. A meu ver, esta

medida faz com que a disciplina seja menos respeitada, já que recebe um tratamento diferente de outras consideradas mais relevantes.

Outra questão que merece destaque diz respeito à inclusão da disciplina Língua Espanhola no currículo da rede pública de ensino por meio da Lei 11.161 sancionada pelo Congresso em 05 de agosto de 2005 que torna obrigatória a oferta do Espanhol no ensino médio, ficando facultativa esta oferta no ensino fundamental. Esta decisão pode ter sido influenciada pelo que Almeida Filho (2005, p. 45) denomina de “princípio da boa vizinhança”, ou seja, uma aliança é celebrada entre países vizinhos guiada, às vezes, por interesses econômicos e políticos específicos. Todavia, segundo o autor supracitado, “se não houver planejamento à altura da vontade política, a introdução unilateral da língua espanhola no currículo brasileiro por si só não será capaz de atender as expectativas de isonomia em longo prazo”, pois, segundo ele, nem mesmo a língua inglesa, que já é solidamente implantada nas escolas, tem merecido a atenção devida pelas autoridades educacionais e políticas no que diz respeito à sua manutenção com qualidade no currículo.

Por estas e outras razões, urge então a redefinição do papel dos profissionais da área no sentido de que eles possam se envolver mais ativamente e participar das decisões no sistema escolar, sejam elas pedagógicas ou políticas. Sobretudo a escola pública se encontra vinculada a essas noções políticas, pois, como defende Pennycook (2001), um ambiente institucional é marcado por relações perpassadas pelo poder, ou seja, nenhuma decisão está dissociada do poder que é exercido nas mais várias instâncias sociais. Esse posicionamento cunhado em aspectos políticos é também notado em Leffa (2005) para quem a falta de consciência política conduz as pessoas a um estado de alienação que, segundo ele, precisa ser combatido com a prática do exercício participativo na educação.

Novas tendências apontam para a formação de profissionais que participem, ao invés de delegar a outros, a responsabilidade de defender e lutar por seus interesses, ou seja,

profissionais que revejam seus conceitos, visualizando a sala de aula não como um ambiente neutro, pelo contrário, como um lugar, muitas vezes, coercitivo, palco de conflito e embate onde as interlocuções tentam acontecer.

Com base nessas considerações, pesquisas mostram que projetos diversos estão sendo ou foram desenvolvidos com o objetivo de analisar aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas na escola pública; contudo, ainda há escassez de pesquisas nessa área. Portanto, este estudo justifica-se também por vislumbrar uma tentativa de contribuição às pesquisas já existentes nesse contexto, a saber: Vieira-Abrahão (1996), Rolin (1998), Ferraz (2000), Pinhel (2000), Schiliemann (2000), Custódio (2001), Michelon (2001), Neto (2001), Perin (2002), Souza (2002), Celani (2003), Avelar (2004), Sousa (2005), entre outras.

Além disso, esse trabalho baseia-se no fato de a pesquisadora acreditar que o desenvolvimento de atividades de caráter crítico-reflexivo, que promovem o desenvolvimento da leitura e compreensão de textos, é relevante nesse processo, considerando a realidade atual do ensino nas escolas públicas. A seleção criteriosa de material a ser adotado e explorado e o desenvolvimento de estratégias conscientes de leitura consideradas em seu viés crítico, por parte do aluno, podem propiciar condições para uma reflexão mais crítica e conferir maior autonomia ao leitor-aprendiz.

Portanto, esta investigação pretende considerar alguns fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio da análise da prática de leitura e compreensão de textos, discutindo a viabilidade do uso de textos autênticos à luz de alguns aspectos da abordagem instrumental em sala de aula e as implicações decorrentes desta questão nas escolas públicas.

Assim sendo, tracei como objetivos específicos dessa investigação:

- . Analisar a prática de leitura da professora-pesquisadora que atua com a disciplina Língua Inglesa no nível médio em uma escola pública de Uberlândia.

. Analisar a maneira como os aprendizes-participantes e a professora-pesquisadora reagem face à experiência de uma prática que contempla o uso de material autêntico.

Com base nesses objetivos elaborei a pergunta norteadora desse trabalho que apresento a seguir:

. Como os aprendizes-participantes e a professora-pesquisadora reagem face à experiência de uma prática que contempla o uso de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa em uma escola pública?

Diante do exposto, proponho a organização dessa dissertação, a ser desenvolvida em três capítulos, da seguinte forma:

Na Introdução, além de considerações gerais sobre a área em questão, introduzo os objetivos, a justificativa e a pergunta norteadora desse processo de pesquisa.

No primeiro capítulo apresento alguns pressupostos teóricos que embasam o trabalho em questão, a saber: principais concepções teóricas de leitura, postulados teóricos relativos à questão da autenticidade de textos em língua inglesa e alguns aspectos relacionados à abordagem instrumental no ensino de línguas.

No segundo capítulo descrevo a metodologia adotada na presente investigação, envolvendo os procedimentos metodológicos e explicitando os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como o cenário da investigação e o perfil dos participantes da mesma.

No terceiro capítulo analiso os dados coletados durante o trabalho em campo, considerando os postulados teóricos que embasam esta pesquisa e os procedimentos metodológicos acima mencionados.

Posteriormente, traço as Considerações Finais sobre o trabalho realizado e proponho encaminhamentos que consistem em sugestões e alternativas para o ensino de leitura em língua inglesa no ensino médio de escolas públicas.

Finalmente, seguem as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

CAPITULO 1

Vieses Teóricos sobre Leitura e Uso de Textos Autênticos

Neste capítulo apresento os pressupostos teóricos que embasam o trabalho em questão. Considerando que esta investigação ocorre em uma escola pública com uma proposta de ensino na área de língua estrangeira que, neste contexto, prioriza a leitura, torna-se imprescindível explicitar algumas concepções teóricas a esse respeito. Com esse objetivo faço um breve histórico de alguns modelos de leitura, tais como o decodificador, o psicolinguístico, o interativo e o sócio-interacional, além de abordar o caráter formativo da leitura em língua estrangeira e também a maneira como o ensino dessa habilidade costuma ser conduzido na escola pública. Finalmente, considerando a minha pergunta de pesquisa, apresento postulados teóricos referentes à questão da autenticidade de textos em língua inglesa e alguns aspectos relacionados à abordagem instrumental no ensino de línguas.

1.1 Considerações iniciais

A educação é considerada hoje um processo cultural e social caracterizado pela interação entre alunos e professores na construção de um conhecimento conjunto. A interação entre os participantes evidencia-se como um dos aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, porém não ocorre este diálogo quando se institui em sala de aula o ensino descontextualizado de gramáticas tradicionais ou normativas, apenas. O ensino de línguas, que adota tal abordagem, desconsidera os benefícios de um contexto de interação comunicativa (vide RODRIGUES, 2005, para desdobramento dessa concepção).

A esse respeito, Figueiredo (2000, p. 69) afirma que “a visualização do texto como veículo para o ensino de estruturas lingüísticas faz com que os alunos sejam marginalizados enquanto leitores, tornando-se meros aprendizes de língua”. Essa perspectiva é tratada por

Freire (2001, p. 8), quando pontua que “a compreensão de um texto vai além do texto em si, englobando também o contexto. Essa compreensão se concretiza não no nível da manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que envolve língua e realidade”.

Esse assunto também é abordado pelos PCNs-LE (1999) no que se refere ao ensino de língua estrangeira de forma contextualizada e vinculada à realidade, sendo criticado o ensino que dá prioridade ao estudo de formas gramaticais e memorização de regras apenas, embora, segundo resultados da pesquisa realizada por Pinhel (2000), nem sempre as orientações do documento citado tenham influenciado as práticas desenvolvidas na escola pública.

Nessa linha, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se baseia apenas, conforme a Proposta Curricular de Língua Inglesa da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (2005), em uma “mera aquisição de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente”, mas contribui para a formação integral do aluno em vários aspectos, permitindo inclusive que ele possa compreender manifestações culturais de outros povos.

Várias publicações, nessa concepção, têm apontado que gramática e texto não devem ser tratados isoladamente. Já no final da década de 70, Widdowson (1978, p. 117), por exemplo, afirma que “exercícios gramaticais deveriam ser contextualizados de alguma forma, associando-os ao texto”¹, reiterando a necessidade do desenvolvimento de atividades contextualizadas, ou seja, relacionadas ao texto em questão.

Também em língua materna esse tópico é abordado. Travaglia (1997, p. 178) afirma que “texto é a gramática da língua em funcionamento para comunicar por meio de produção de efeitos de sentido”. Nessa perspectiva, há um enfoque no caráter comunicativo da língua.

Compartilhando esta visão, Almeida Filho (2005, p. 41) afirma que “a gramática, como a conhecemos e praticamos no dia-a-dia escolar das línguas, precisa ter seu papel

¹ Do original: *Grammar exercises should be contextualized in some way by association with the reading passage.* (Tradução da pesquisadora).

redimensionado, agora subordinado às necessidades de ou interesse pelo uso comunicativo da língua-alvo”. Desse modo, o autor defende uma tendência mais contemporânea - a abordagem comunicativa - em contraposição ao estudo fortemente calcado em aspectos sistêmicos da língua.

Assim, quanto a esse aspecto, a metodologia de ensino de língua inglesa em escolas públicas pode ser reavaliada, para que a leitura possa ser vista como um elemento facilitador na compreensão de textos e não confundida com exploração de texto em que o léxico e sintaxe se configurem como fins em si mesmos. Ou seja, nesse aspecto em particular, ao procurar redirecionar a sua prática, visando a um resultado mais eficaz, pode o professor buscar se atualizar teoricamente, em um diálogo constante com a sua prática, com vistas a encontrar meios para o desenvolvimento consciente de estratégias de ensino que possam ir realmente ao encontro dos interesses e potencialidades de seus alunos.

A relação estabelecida entre teoria e prática, citada acima, merece atenção. Quando abordamos questões desse tipo, há uma crença de que a teoria e a prática não se correlacionam. Nesse sentido, é comum ouvirmos expressões como “a teoria na prática não funciona”. Essa visão acirra ainda mais a dicotomia teoria/prática, quando, na verdade, poderíamos pensar a teoria e prática numa perspectiva dialógica, como na visão de Coracini e Bertoldo (2003, p. 14). Esses autores afirmam que “não há prática que não carregue em seu bojo concepções teóricas nem teoria que não passe por um processo de transformação no contato com a prática”.

Igualmente se referindo a pressupostos teóricos e aplicações práticas, Freire e Lessa (2003) fazem alusão a um ciclo intermitente resultante da teorização da prática e da utilização prática da teoria, no qual a prática origina a teoria e essa, por sua vez, alimenta e realimenta a prática, dando-lhe sempre suporte e significado.

A esse respeito, Magalhães (1994, p. 74), em um trabalho com professores, buscou compreender o papel do pesquisador e/ou professor num processo reflexivo e “desenvolver uma pesquisa em sala de aula em que teoria e prática se relacionassem de forma interativa, [...], e a prática fosse local de reflexão sobre e de transformação da teoria”. Em suas pesquisas, Avelar (2004), Couto (2004) e Dib (2004) refinam essa concepção no sentido de resgatar a conversação entre a teoria e a prática, bem como para ressaltar a importância da construção da prática docente baseada na reflexão.

Nessa perspectiva, é importante que professores atuantes na escola pública possam, inclusive, se interessar em realizar parcerias com pesquisadores na área de atuação, no sentido de desenvolverem um trabalho conjunto, aliando teoria e prática, ou mesmo possam se envolver em pesquisas reflexivas e problematizadoras da própria prática, e assim produzir teorias a partir de questões de sala de aula.

A seguir, detalho alguns pontos teóricos que foram relevantes na elaboração deste estudo, a saber: o papel da habilidade da leitura em aulas de língua estrangeira em escolas públicas, a questão do uso de material autêntico em aulas de leitura em língua inglesa à luz de alguns aspectos da abordagem instrumental, bem como o papel do professor nesse processo.

1.2 Concepções de leitura

Embora algumas práticas pedagógicas de exploração da leitura de textos insistam ainda na decodificação e processamento de palavras apenas, acredito que o conceito de leitura vai além disso e diz respeito à compreensão e construção crítica de significados de forma interativa.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, por muito tempo, a concepção de leitura enfatizava a decodificação mecânica das palavras, a memorização e a repetição, cabendo ao

aprendiz o papel de mero receptor passivo de conhecimento. Vários autores embasaram suas pesquisas nesses modelos de leitura, centrados no texto, em que o fluxo de informação toma direção ascendente, do texto para o leitor. Dentre eles, podemos citar Gough (1976), LaBerge e Samuels (1976), Carroll (1976), Gibson (1976) e Ruddell (1976).

Considerando a leitura como um processo de decodificação, Gibson (*op. cit.*, p. 253) postula que ler implica decodificar símbolos gráficos, ou seja, o leitor obtém o significado através da informação impressa na página, o que coaduna com as visões de Carroll (*op. cit.*, p. 11), que afirma ser a habilidade essencial na leitura a aquisição do significado a partir de uma página impressa ou mensagem escrita, bem como a de Gough (*op. cit.*, p. 510) que visualiza o processo da leitura na seguinte ordem: o leitor fixa os olhos na página, numa atividade visual, em seguida, reconhece caracteres que são convertidos em fonemas, junta as letras e forma a palavra, as frases e assim por diante, num processo linear, obedecendo aos níveis fonológico, sintático e semântico. Em outras palavras, o leitor apenas lê, decodifica e forma um significado no cérebro, sem necessariamente se preocupar com a compreensão.

Alguns estudiosos, porém, passaram a questionar esse modelo de leitura. Um dos defensores de uma nova visão de leitura foi Smith (1973, p. 5), que teve como influência a lingüística chomskiana. O autor pontua que somente uma pequena parte da informação necessária para a compreensão parte da página impressa, pois esta precede a identificação de palavras isoladas. A leitura, nesta concepção, passou então a ser vista como um processo mais complexo, pois envolve compreensão, ou seja, não basta decodificar, é necessário compreender. Smith (*op. cit.*, p. 7) afirma que “um leitor que se concentra nas palavras é provavelmente incapaz de obter sentido da passagem que lê”.²

² Do original: *A reader who concentrates on words is unlikely to be able to get any sense from the passage that he reads.* (Tradução da pesquisadora).

Na perspectiva psicolinguística, então, a concepção de leitura é centrada no leitor e o fluxo de informação toma a direção descendente, do leitor para o texto. Nessa visão, a leitura envolve formulação de hipóteses e predição baseadas no conhecimento prévio do leitor.

Sob esse viés teórico, Smith (1973) postula que existem dois tipos de informações a serem ativadas no momento da leitura: a informação visual que emerge das páginas impressas e a informação não-visual que deriva do cérebro humano, que o autor caracteriza como sendo tudo o que o leitor já sabe sobre leitura, língua e sobre o mundo em geral.

Nessa visão, Goodman (1973) afirma que ler é um processo psicolinguístico em que o leitor reconstrói uma mensagem que foi codificada por um escritor em símbolos gráficos.

Segundo esse modelo, o processo de leitura vai além da simples decodificação, tornando-se uma atividade que envolve elementos como percepção, formulação de hipóteses, e memória e, nesse exercício, o leitor constrói significados, ativando todo o seu conhecimento prévio a fim de interpretar o texto.

Surge, então, uma outra concepção – a interativa - que apresenta a leitura como uma construção de significados em que há uma interação entre autor e leitor do texto, contrariando as propostas que ora enfatizavam o texto, ora enfatizavam o leitor. Sobre esse modelo de leitura, o interativo, Kleiman (2002) ressalta que o autor deve ser claro e deixar pistas suficientes para que o leitor reconstrua o significado, e o leitor, por sua vez, deve tentar resolver as inconsistências presentes no texto apelando para o seu conhecimento prévio, linguístico e textual.

Sobre isso, Leffa (1996) salienta que:

ao produzir o texto, o autor tem em mente um determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse leitor. O leitor, por sua vez, reage ao texto baseado na visualização que faz do autor. Autor e leitor ficam inseridos dentro de um mundo cultural e ideológico do qual podem ter uma consciência maior ou menor (LEFFA, *op. cit.*, p. 143).

Segundo essa proposta, a leitura caracteriza-se como um processo cognitivo em que o leitor decodifica, acessa seus esquemas, faz inferências, reconhece as pistas deixadas pelo escritor e vai atribuindo um significado ao texto. Os esquemas são estruturas cognitivas que armazenamos na chamada memória de longo prazo e ativamos no momento da leitura. Segundo Moita Lopes (1996, p. 139), “os esquemas do leitor são vistos como informando na direção descendente, a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente”.

Após estudos e pesquisas realizadas em torno do assunto, adquire o processo de leitura uma outra perspectiva, a sócio-interacional, que, segundo Moita Lopes (*op. cit.*), enfoca a construção de significados numa interação entre o leitor e escritor historicamente posicionados, inseridos em contextos sociais, políticos e culturais distintos.

A leitura, nessa visão, é vista como um processo social que focaliza o relacionamento entre as pessoas envolvidas no evento da leitura e propicia o engajamento em vários tipos de interação social (BLOOME, 1983).

Sob essa ótica, Wallace (1992) também assinala que a leitura é um processo interativo e social, além de ser uma atividade individual. Nesse sentido, para a autora, ler significa visualizar, decodificar, mas também interpretar, e interpretar seria reagir a um texto assumindo objetivos comunicativos. Essa é uma visão dinâmica do processo da leitura que enfatiza o engajamento do leitor com o texto numa progressão em que o significado é socialmente construído ao longo da leitura, englobando o conhecimento lingüístico e esquemático do leitor, bem como o *input* contido no texto. Assim, a leitura passa a ser vista como um processo e não como um produto.

Ao analisar os papéis do leitor, contexto e texto, Wallace (*op. cit.*) afirma:

Se virmos a leitura e produção de textos como processos sociais, muitos fatores contribuem para a construção do significado em textos escritos. Exemplos incluem os papéis sociais e as experiências do escritor e do leitor e seus respectivos propósitos e também o contexto em que o texto é produzido e interpretado.³ (WALLACE, 1992, p. 50).

Nessa linha de pensamento, o processo de leitura adquire dimensões mais amplas. O texto não contém um significado, mas este é construído a partir da interação entre texto e leitor, inseridos em um determinado contexto.

Assim, o ato de ler assume um viés comunicativo, em que há uma interação entre os participantes do discurso, leitor e autor. Conforme Kezen (2004), um modelo que tem essa preocupação pode ser considerado mais relevante aos professores de leitura, pois considera valores, crenças e projetos políticos de ambos os lados na construção do significado.

No dizer de Moita Lopes (1996):

A leitura não ocorre num vácuo social. É primordial no ensino de leitura o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade através das quais se defrontam leitores e escritores. (...) Ler é se envolver em uma prática social. Portanto, os projetos políticos de escritores e leitores estão em jogo, isto é, a noção de poder é intrínseca aqui. (MOITA LOPES, *op. cit.*, p. 142).

Visto sob esse prisma, o ato de ler como prática social pode desenvolver no leitor a capacidade de intervir em sua própria realidade, questionando, problematizando e posicionando-se criticamente. Segundo Bloome (1983), a atividade de leitura, nesses termos, orienta o leitor a se posicionar, comunicando suas idéias e emoções.

Em relação a esse aspecto da leitura, Figueiredo (2003) considera que o leitor crítico não lê apenas para acumular informações, mas para ampliar a sua concepção de mundo e estar inserido como um agente participativo e consciente no ambiente em que vive.

³ Do original: *If we see both writing and reading as social processes, many factors contribute to the construction of meaning in written texts. Examples include the social roles and experiences of writer and reader and their respective purposes, and also the context in which a text is produced and interpreted.* (Tradução da pesquisadora).

Por esse modelo de leitura ora apresentado, o sócio-interacional, coadunar-se com o espectro do presente estudo e com diversos aspectos de minha prática de leitura em sala de aula, basear-me-ei em seus pressupostos teóricos para o desenvolvimento desse trabalho.

Finalizando esta seção, convém ainda mencionar uma outra concepção de leitura presente na visão da Análise do Discurso de linha francesa - a leitura discursiva. De acordo com Vieira-Abrahão (1997, p. 101), nessa perspectiva, “o texto é concebido como um processo de construção de significações e não como um produto acabado dentro do qual existe um sentido único a ser resgatado pelo leitor, através das marcas deixadas pelo autor”. Nessa linha, o leitor, como sujeito enunciador, constrói novos e múltiplos significados a cada nova leitura, uma vez que o texto caracteriza-se como um espaço infinito de produção de sentidos, ou seja, o texto encontra-se inserido em uma dada formação discursiva e ideológica que controla a produção de significados.

1.3 A leitura em língua estrangeira na escola pública

Entre outros aspectos abordados, os PCNs-LE (1999) apresentam alguns objetivos para justificar a inclusão de uma língua estrangeira no currículo da escola pública. Uma dessas metas seria a possibilidade de contribuir para o engajamento do aluno na sociedade em que vive, conscientizando-o de sua condição de cidadão capaz de transformar a realidade. Ademais, o ensino de língua estrangeira na escola pública deve também permitir ao aluno o acesso a outras culturas, além de oportunizar o desenvolvimento de habilidades sócio-cognitivas. Outro objetivo seria conferir ao aluno um ensino mais significativo e interligado à sua vivência no cotidiano, por meio de uma abordagem objetiva, ou seja, que tenha propósitos bem definidos. O trecho abaixo ilustra esse ponto:

Ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências⁴ a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem. (PCNs-LE, *op. cit.*, p. 150).

Com base no exposto e considerando que, quando pertinente, o ensino de língua estrangeira na escola pública poderia atender a propósitos específicos, a ênfase na leitura, nesse contexto, justifica-se por várias razões, já que cada indivíduo tem um objetivo ao interessar-se por aprender uma língua estrangeira. Alguns desejam aprender apenas porque gostam da língua, outros têm necessidades mais específicas, tais como comunicar-se com nativos, fazer leituras acadêmicas e assim por diante. Às vezes, essas necessidades são ignoradas e conseqüentemente o ensino passa a não atender aos interesses reais dos aprendizes. No caso dos alunos de escolas públicas, hoje, a ênfase na leitura pode vir a ser mais coerente com a realidade deles, haja vista a consideração dos resultados analisados, à frente, do presente estudo, bem como a posição de Moita Lopes (1996) de que esses alunos terão poucas oportunidades de usar outras habilidades em nosso contexto. Essa questão pode vir a ser relativizada com o uso futuro de outras habilidades por meio dos adventos das novas tecnologias.

Vale ressaltar que algumas pesquisas apontam para um aspecto preocupante do ensino voltado para uma habilidade apenas, nesse caso a leitura, pois o aluno pode ignorar o aspecto global da língua, não a empregando como parte de seu desenvolvimento educacional, intelectual e social de maneira geral (FIGUEIREDO, 1984). Em outras palavras, esse ensino não estaria contemplando elementos que seriam necessários à formação geral do indivíduo.

Sobre esse assunto, Paiva (2000) ressalta que:

⁴ Conforme os PCNs-LE (1999), além da competência gramatical, o estudante precisa dominar as competências sócio-lingüística, discursiva e estratégica.

Centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais. (PAIVA, *op. cit.*, p. 27).

Não estou afirmando, entretanto, que as outras habilidades não são importantes, mas apenas reforçando que elas não vão ao encontro dos objetivos imediatos da maior parte dos alunos do ensino médio, como os do contexto em foco nesta pesquisa, que se preparam para o seu ingresso na universidade, via, inclusive, avaliação de seu desempenho em leitura.

Além disso, como observa Moita Lopes (*op. cit.*, p. 132), seria irreal se advogar o foco nas quatro habilidades lingüísticas, considerando as condições existentes neste meio de aprendizagem, como, carga horária reduzida, grande número de alunos por turma, ausência de material instrucional além do livro e do giz e domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores. Este último aspecto também é abordado por Consolo (2005) ao afirmar que o nível de competência oral do professor, muitas vezes, não se mostra suficiente. No meu caso, entretanto, o fato de não priorizar as habilidades orais na escola pública não se deve à falta de qualificação para fazê-lo ou por considerar não ter capacidade para desenvolvê-las, já que sou também professora de inglês geral em outras instituições, onde, com mais aulas e menos alunos por turma, trabalho as quatro habilidades.

Todavia, pode-se dizer que até o momento não houve grandes mudanças no sentido de oferecer aos alunos e professores das escolas públicas condições necessárias para o desenvolvimento adequado das quatro habilidades comunicativas na língua estrangeira, conforme Proposta Curricular de Inglês do Estado de Minas Gerais (2005). Segundo esse documento, as deficiências na formação do aluno em língua estrangeira devem-se, em grande parte, às seguintes características: carga horária reduzida designada ao ensino de línguas – máximo de duas aulas de cinquenta minutos por semana, turmas numerosas – mínimo de quarenta alunos por sala, carência de material didático adaptado ao contexto de aluno e de

material de suporte como computadores, som, vídeos, dicionários e outros, além de falta de infra-estrutura, ou seja, carência de salas-ambientes, bibliotecas especializadas, anfiteatros e outros, ecoando as considerações de uma década atrás de Moita Lopes (1996).

A esse respeito, Consolo e Vieira-Abrahão (2004) salientam que a realização de pesquisas e a busca de alternativas para uma aprendizagem mais relevante, na escola pública e em outros contextos escolares, têm sido motivadas pelas condições adversas ao trabalho pedagógico nesses cenários.

Retomando a Proposta Curricular de Inglês do Estado de Minas Gerais (2005), embora reconheçam as lacunas deixadas pela escola pública, e citem-nas inclusive, os organizadores deste documento sugerem o uso das quatro habilidades nesse contexto: a leitura e audição de textos autênticos, a produção de textos coesos e coerentes e o uso da fala para atingir propósitos reais de comunicação, o que, a meu ver, caracteriza-se como uma incoerência na proposta, tendo em vista a reconhecida falta de condições, no momento, necessárias para o desenvolvimento de todas as habilidades de forma satisfatória. Talvez fosse mais útil o desenvolvimento de uma ou duas habilidades, de forma intensiva, considerando a realidade já mencionada do contexto da escola pública. Se ao invés de desenvolver precariamente todas as habilidades, o aluno, ao concluir o ensino médio, fosse capaz de ler textos proficientemente em língua inglesa, talvez adquirisse a escola uma configuração mais funcional e formativa.

Além destas razões, o ensino da leitura justifica-se por ser uma das competências que mais serão utilizadas em situações sociais como exames extra-classe, vestibulares, concursos, exames de seleção para programas de pós-graduação, entre outros.

Finalizando essa seção, não poderia deixar de mencionar o caráter formativo da leitura e o papel que esta desempenha na formação do cidadão, aspecto abordado, entre outros, por Celani (2003), Figueiredo (2000) e Leffa (1998/1999). Assim, embora os textos propostos para o contexto da escola pública sejam voltados para exames que, em curto prazo, muito

significam aos alunos mencionados, reafirmo que os objetivos das práticas de leitura são muito mais amplos e visam a promover um tipo de leitor mais questionador, crítico e consciente, que se posiciona e participa ativamente das transformações sociais.

1.4 A abordagem instrumental

Em se tratando de um ensino, no caso da presente investigação, que esteja mais voltado às necessidades imediatas do aluno, torna-se pertinente considerar aspectos da abordagem instrumental no ensino de línguas.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), o surgimento de cursos na abordagem instrumental⁵ ocorreu por três razões principais: as demandas da II Guerra Mundial, o surgimento de uma revolução nos estudos lingüísticos e o reconhecimento da importância do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, desde a II Guerra Mundial, os Estados Unidos da América aumentaram o seu poder econômico, o que, entre outros fatores, contribuiu para que a língua inglesa passasse a ser considerada a língua oficial da tecnologia e comércio. A partir daí surgiu uma demanda de aprendizes que tinham um interesse específico em aprender a língua, ou seja, eram mulheres e homens de negócios que pretendiam vender seus produtos, mecânicos que precisavam ler seus manuais e assim por diante. Instituiu-se então a necessidade da criação de cursos de línguas com propósitos mais claramente definidos, que atendessem diretamente a esse novo público-alvo.

Em segundo lugar, no campo dos estudos lingüísticos, novas idéias começavam a emergir e estudiosos da língua começaram a questionar o objetivo da Lingüística que, até o

⁵ *A versão em português do termo ESP-English for Specific Purposes se apresenta como Inglês Instrumental.*

momento, tinha sido o de descrever regras do uso da língua, propondo, a partir de então, novas concepções de uso de língua em situação de comunicação real.

E, finalmente, estudos na área da psicologia, que reconheciam a importância dos aprendizes e de suas atitudes no contexto de ensino e aprendizagem, contribuíram para o crescimento do Inglês Instrumental. Nessa concepção, os aprendizes têm necessidades e interesses diferentes entre si e, portanto, um curso com objetivos claros capacitaria o aluno, num período mais curto, a desempenhar determinada atividade.

No Brasil, a criação de um centro de estudos e implementação de cursos de Inglês Instrumental ocorreu na década de 70 a partir das necessidades de um grupo de professores oriundos de várias regiões do país, alunos do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O interesse por essa abordagem, revelado por esses professores, bem como o reconhecimento por parte de departamentos de línguas do crescimento da demanda por esse tipo de curso em conjunto com a ausência de uma preparação especializada em Inglês Instrumental nessas instituições, constituíam-se estímulos para o desenvolvimento do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades e Escolas Técnicas Federais brasileiras (CELANI *et al.*, 1988, CELANI *et al.*, 2005). A partir de então, grupos de estudos foram formados, o número de pesquisas nessa área aumentou e os cursos com esse perfil espalharam-se por todo o país.

Na Universidade Federal de Uberlândia, mais especificamente, professores interessados nessa linha integraram-se a esse Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental no final da década de 70, quando este ainda se iniciava, em busca de troca de experiências e de realização de pesquisas específicas sobre os vários aspectos da abordagem instrumental. (FIGUEIREDO, 1984). Um dos resultados desse trabalho apresenta-se por meio da realização de cursos e eventos na área para professores da escola pública, cenário da presente investigação.

Um dos elementos essenciais da abordagem instrumental diz respeito à análise de necessidades dos alunos como um pré-requisito para a elaboração de qualquer planejamento de curso. Ou seja, a necessidade do aprendiz é considerada como um elemento primordial, sendo o desenho do curso elaborado a partir dos resultados dessa análise. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 53), todo curso deveria ser desenhado com a seguinte pergunta inicial: “Por que estes aprendizes precisam aprender inglês?”⁶ Em outras palavras, esse tipo de ensino procura perceber e definir, segundo Celani (1981), os diferentes fins para os quais o aluno precisa aprender Inglês e, a partir de então, passa a priorizar as habilidades que serão necessárias à consecução destes fins. Sendo assim, um curso de inglês específico difere-se de um curso de inglês geral pela identificação e análise detalhada de necessidades do aluno, partindo do que ele já sabe e também do que deseja e/ou precisa. Isso não significa afirmar que os cursos de inglês geral não traçam objetivos. O que ocorre é que “na situação de ESP a finalidade a que se destina o curso passa a ter prioridade”. (CELANI, 1981, p. 5).

Um dos desafios da abordagem instrumental no atual contexto de ensino e aprendizagem, segundo Ramos (2005), diz respeito ao conceito de necessidades que, conforme a autora, precisa se adequar às novas demandas decorrentes dos avanços acadêmicos, tecnológicos e científicos. Grandes mudanças vêm ocorrendo nos contextos ocupacionais e profissionais, acadêmicos e escolares, bem como no contexto digital que não pode mais ser ignorado, visto que a tecnologia digital expandiu-se significativamente nos últimos anos. Nesse caso, torna-se necessário que os levantamentos de necessidades focalizem os novos contextos de atuação, que se diferem dos anteriores quando se iniciava o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental no Brasil.

Considerando a pesquisa em questão, sinalizo alguns aspectos que envolvem o ensino de leitura em inglês para fins específicos. A leitura de textos em língua estrangeira tem sido

⁶ Do original: *Why do these learners need to learn English?* (Tradução da pesquisadora).

considerada uma habilidade relevante na formação dos alunos no país, daí as razões porque grande parte dos cursos de Inglês Instrumental focaliza a leitura. Conforme Carvalho (2004), a leitura, segundo a abordagem instrumental, contribui para o ensino de uma habilidade comunicativa numa área específica relevante, buscando atender a uma necessidade acadêmica, profissional ou ocupacional. Nesse sentido, a leitura tem o intuito de oferecer ao aprendiz um caminho mais funcional de alcançar os objetivos.

Nesta abordagem, o aluno é estimulado a fazer uma pré-leitura do(s) texto(s), usando o seu conhecimento prévio, explorando títulos e atentando para a apresentação visual do texto: pistas tipográficas (negrito, caixa alta, sublinhado e outras), fotos, números, tabelas, gráficos, bem como a própria organização textual. Durante a leitura, o aluno passa a usar estratégias tais como, reconhecimento das palavras cognatas, predição, inferência, *skimming* e *scanning*.⁷ E, finalmente, ao longo da leitura do texto o aluno é incentivado a usar seus argumentos e posicionamentos, envolvendo-se em uma leitura mais crítica do texto, o que extrapola a compreensão propriamente dita.

Embora a leitura seja uma habilidade relevante para os alunos deste contexto de pesquisa, é importante ressaltar que Inglês Instrumental não se restringe a cursos de leitura apenas, como focalizado até aqui. Esse mito de que a abordagem instrumental só trabalha a habilidade de leitura, segundo Ramos (2005), precisa ser desconstruído, já que o que ocorre é que tal abordagem está focalizada nas necessidades do aprendiz e, se estas estão relacionadas às habilidades orais ou auditivas, por exemplo, devem ser exploradas.

Quanto ao ensino de leitura nas escolas de ensino fundamental e médio, Ramos (*op. cit.*) assinala que os cursos precisam ser elaborados considerando a faixa etária dos aprendizes, que varia entre 10 e 18 anos. Segundo a autora, algumas pessoas esqueceram-se

⁷ *Skimming* é uma estratégia de leitura que visa uma compreensão mais geral do texto, a idéia principal, e a estratégia *scanning* visa a busca de informações específicas no texto.

do principal aspecto da abordagem que seria a análise de necessidades, e transportaram para esse contexto cursos elaborados para adultos, além de desconsiderarem também avanços significativos, tais como os tecnológicos.

Por acreditar na importância de um curso sintonizado com o perfil de meus alunos, busquei rever essa situação, procurando adequar-me a uma configuração educacional mais atual.

1.5 O uso de texto autêntico

Antes de considerar a função e o uso do texto autêntico no ensino de línguas, apresento algumas considerações acerca de autenticidade, por reconhecer que essa questão, na sala de aula de línguas, é um tema complexo, sobretudo no que diz respeito à própria conceituação do termo “autêntico”.

Tendo como fundamentação teórica autores como Morrow (1977), Widdowson (1979), Grellet (1981), Nuttall (1982), Harmer (1983), Davies (1984), Breen (1985), Hutchinson e Waters (1987), Nunan (1989), Leffa (1992), Larsen-Freeman (2000), entre outros, busco resgatar os principais conceitos referentes à temática em questão, bem como analisar alguns aspectos relacionados ao uso do texto autêntico em sala de aula.

Conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), o aprendiz pode ser exposto ao uso autêntico da língua, de várias maneiras, a saber: estando frente a frente com um falante nativo, ouvindo rádio e gravações, assistindo a programas de televisão e vídeo, lendo textos não adaptados, não progressivos e autênticos, utilizando programas de computador, CD-ROM, participando de conferências na língua estrangeira, dentre outras.

Este estudo se detém, porém, mais especificamente, na questão da autenticidade dos textos utilizados em sala de aula. Nessa perspectiva, existem quatro tipos de autenticidade, conforme Breen (1985, p. 61): a) autenticidade dos textos, b) autenticidade dos aprendizes na interpretação dos textos, c) autenticidade das tarefas propostas e d) autenticidade da situação social da sala de aula, embora, a meu ver, os quatro elementos supracitados estejam de certa forma imbricados, visão esta, que será posteriormente expandida.

Passo a detalhar, então, alguns posicionamentos dos autores sobre a conceituação e o uso de material autêntico em aulas de línguas, os quais não são consensuais, tendo em vista as posições específicas de autenticidade adotadas por cada um desses estudiosos.

Para Nunan (1989), o texto autêntico define-se como qualquer material que não está sendo especificamente produzido para fins de ensino da língua. Nesta mesma perspectiva, Harmer (1983) afirma que textos autênticos são aqueles especificamente designados para falantes nativos⁸, ou seja, são textos reais, designados não para aprendizes de língua, mas para falantes da língua em questão.

Ao ponderar sobre o assunto, Grellet (1981) salienta que autenticidade significa que não há nenhuma mudança no texto original, sendo inclusive a apresentação (títulos e subtítulos, ilustrações) e o leiaute (letra, espaço, marcas tipográficas) mantidos. Na perspectiva da autora, propiciar a leitura de textos autênticos não necessariamente significa expor os alunos a uma tarefa mais difícil, pois o nível de dificuldade dos exercícios de leitura depende mais das atividades propostas do que do texto em si.

Todos os elementos acima elencados contribuem para uma compreensão mais efetiva do texto por parte do leitor. No entanto, a autora afirma que a reimpressão de um texto para um livro didático nunca será completamente autêntica, já que as pistas não-lingüísticas

⁸ O conceito “nativo” encontra-se há algum tempo relativizado (vide Rajagopalan, 2003, mais à frente mencionado).

tendem a ser reduzidas, dificultando a antecipação de significados por parte do leitor. E, finalmente, ela alega que a simplificação de um texto resulta em aumento do nível de dificuldade, uma vez que o sistema de referências, repetição e redundância, bem como os indicadores do discurso tendem a ser removidos ou significativamente alterados.

A esse respeito, os organizadores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 228) ressaltam que “a excessiva simplificação sintática de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade, pela eliminação de redundâncias e de indícios do significado”.

Nessa mesma linha de pensamento, Philips e Shettlesworth (1988, p. 105) pontuam que os textos adaptados não preparam os leitores para lidar com os textos autênticos e afirmam que as “simplificações” dificultam a compreensão do texto. Convém ressaltar que a simplificação sintática ou morfológica representa somente um dos tipos de adaptação de textos, sendo que quaisquer alterações no texto original configuram-se como adaptações.

Outra visão de autenticidade transparece nos postulados de Larsen-Freeman (2000) que explicita a relevância do material autêntico, sugerindo que, com isso, os alunos seriam expostos a uma língua natural em uma variedade de situações, porém, ressalta a necessidade de observação da proficiência dos alunos no momento da escolha do material, sugerindo que em níveis mais intermediários poderiam ser usados jornais, revistas e outros e, em níveis mais baixos de proficiência, materiais mais acessíveis como menus, grades de horários e outros.

Na perspectiva de Nuttall (1982), exceto em uma pequena minoria de casos, quando alguém lê um texto, não está interessado na pronúncia ou nas estruturas gramaticais usadas, mas na mensagem nele contida; nessa visão, o termo autêntico passa a significar as razões que estão relacionadas não somente com a aprendizagem de língua, mas com os usos que fazemos da leitura em nossas vidas cotidianas, fora da sala de aula. Nessa mesma linha, McDonough e Shaw (1993, *apud* MURDOCH, 1999) alegam que a autenticidade pode ser descrita como um

termo que implica uma aproximação mais próxima possível do mundo real, fora da sala de aula.

Numa outra visão, Hutchinson e Waters (1987) e Widdowson (1979) pontuam que a autenticidade não é uma característica do texto em si só, mas envolve também um contexto particular. Em outras palavras, um texto pode ser verdadeiramente autêntico, considerando o contexto para o qual ele foi originalmente escrito. Assim, nessa perspectiva, se o texto é trazido para a sala de aula ocorre uma perda de autenticidade, pois esse contexto é artificial e não autêntico como seria a leitura de um jornal numa banca de revistas, por exemplo. Coadunando com essa visão, Swan (1985, p. 82) afirma que “certa dose de artificialidade é inseparável do processo de isolamento e focalização de itens lingüísticos para estudo”.⁹ Para esse autor, a sala de aula apenas representa o contexto real de uso da língua, mas não deixa de ser um ambiente de aprendizagem de língua.

Segundo Widdowson (1994) o que é denominado *real English* ou *authentic English* só faz sentido se relacionado a um determinado contexto. O autor explica essa assertiva dando exemplos de um trecho de um filme antigo que talvez não seja compreensível para um público mais jovem, embora proficiente na língua. Nessa perspectiva, o texto pode ser autêntico, mas não para determinado leitor, pois não reflete sua realidade.

Compartilhando a concepção de Widdowson (1979), Davies (1984, p. 192) postula que “um texto não é compreendido porque é autêntico, mas é autêntico porque é compreendido”.¹⁰ Para este autor, a autenticidade de um material está relacionada à sua compreensibilidade, ou seja, se o leitor compreende o texto, este adquire certo grau de

⁹ Do original: *A certain amount of artificiality is inseparable from the process of isolating and focusing on language items for study.* (Tradução da pesquisadora).

¹⁰ Do original: *It is not that a text is understood because it is authentic but that it is authentic because it is understood.* (Tradução da pesquisadora).

autenticidade que não corresponderá à realidade de um outro leitor não familiarizado com o assunto.

Também conceituando autenticidade, Morrow (1977) salienta que um falante, dirigindo-se a um determinado público, em um determinado momento e em uma situação particular, irá usar uma linguagem singular – palavras, estruturas gramaticais, formas de coesão, entoação, entre outras. Em uma outra ocasião, esse mesmo falante em uma situação semelhante, inevitavelmente, irá usar a linguagem de modo diferente. Ou seja, os usos que o falante faz da língua em situações e contextos específicos jamais poderão ser reproduzidos de forma literal. Assim, esse fato relativiza o conceito de autenticidade no ensino de línguas, pois a linguagem que apresentamos como autêntica só assim o é em uma situação muito particular em que foi usada pela primeira vez. Em outras palavras, um texto autêntico é único, escrito para um dado momento, direcionado a um público-alvo e com um objetivo determinado. Essas funções foram conceituadas pelo autor como tópico, função, canal e público respectivamente e, segundo ele, um texto só será autêntico para os alunos se forem considerados esses quatro elementos.

Em uma outra concepção, Rajagopalan (2003) pontua que os esforços empreendidos por vários estudiosos no intuito de melhorar a autenticidade do material didático dizem respeito à tentativa de aquisição de uma competência perfeita que mais se aproxime do falante nativo da língua. Contrariando essa visão, o autor ressalta que o conceito de falante nativo é ideal, pois esse falante não tem o domínio “perfeito” do idioma, já que a língua está em constante processo de evolução e sofre influências externas, principalmente no mundo globalizado atual; assim, observo, a associação entre a autenticidade do material didático e a tentativa de aquisição de uma competência perfeita não se sustenta, uma vez que esta questão tem sido repensada, como o autor acima preconiza.

Por sua vez, Breen (1985) também relaciona o uso de material autêntico a outros fatores que se apresentam como elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tais como as contribuições dos aprendizes, as atividades propostas e a situação social real da sala de aula e não somente ao texto em si.

Finalizando esta parte de conceituação de material autêntico, um outro ponto a ser considerado refere-se à questão do texto autêntico e a interdisciplinaridade abordada por Leffa (1992). Em seu trabalho, o autor problematiza o uso de textos autênticos de áreas específicas nas aulas de línguas, pois, segundo ele, o professor não adquire competência em sua formação para explorar textos autênticos de conteúdos que ele não domina. Ou seja, um professor de inglês não estaria preparado para reconhecer os conceitos e as relações que subjazem um texto direcionado a um especialista em informática, por exemplo. Nesse caso, o professor teria três opções: limitar-se-ia a explorar mecanismos superficiais da organização do texto; não usaria material autêntico e sim didático com vocabulário, sintaxe e organização textual que simulasse o texto original ou se tornaria um *expert* na área de conteúdo específico, aprendendo, assim, os conceitos importantes da disciplina.

Como se pode perceber, há divergências teóricas que permeiam a noção de autenticidade. O meu objetivo, porém, não é analisar graus de autenticidade de cada texto utilizado em sala de aula, mas propor um trabalho diferenciado de leitura em que os alunos estejam inseridos em uma prática que visa ao uso de textos de caráter mais autêntico, de gêneros diversos extraídos, no caso, da Internet. Vale observar que já existe uma tentativa dos autores de livros didáticos de contemplarem textos mais autênticos, embora alguns teóricos acreditem que esta autenticidade é relativizada quando o texto encontra-se inserido no livro didático, como mencionado anteriormente.

A presente investigação, entretanto, focaliza textos cujos assuntos foram selecionados após uma análise prévia de necessidades e interesses dos alunos, considerando a faixa etária e

o perfil dos aprendizes. Convém destacar que a seleção diária dos textos explorados foi embasada no levantamento de necessidades realizado pelo questionário informativo, mas contou ainda com a contribuição diária dos aprendizes, que sugeriram temas de seu interesse ao longo da pesquisa.

Os gêneros aqui contemplados foram textos informativos, letras de música, textos publicitários, história em quadrinhos, biografias, entrevistas e questionários. Portanto, a concepção de texto autêntico que está mais ligada aos meus objetivos é a de textos não produzidos exclusivamente para fins didáticos.

É importante ressaltar que este estudo baseia-se na definição de gênero apresentada por Ramos (2004):

Gênero é aqui entendido como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se também que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural. (RAMOS, op. cit. p. 115).

Nessa linha, segundo a autora mencionada, a proposta de aplicação de gêneros em sala de aula, além de conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros e de suas características lingüísticas, sociais e significativas, cria condições para que o aprendiz desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive.

Face às considerações arroladas até o momento, parto do princípio de que o uso de material autêntico constitui um fator a ser considerado no desenvolvimento da leitura no campo da aprendizagem de línguas. Pontuo, a seguir, alguns aspectos da adoção desse tipo de material em sala de aula.

Um dos objetivos do professor de língua estrangeira é desenvolver estratégias e recursos que auxiliem os alunos na compreensão do idioma no sentido de direcioná-los ao uso

do conhecimento adquirido em seu dia-a-dia, fora do âmbito da escola. Contudo, os materiais didáticos, por vezes, adotados por parte de profissionais da área, geram um tipo de prática que está, em geral, bem distante da realidade encontrada fora da sala de aula. Conforme Francis (1995), muitos livros didáticos não consideram o contexto sócio-cultural e sua influência no processo de aprendizagem de uma língua. Eles contêm, muitas vezes, informações centradas em exercícios de repetição, de vocabulário e gramática, não contemplando elementos culturais importantes, que devem ser abordados, sendo os textos, neles contidos, muitas vezes, não relevantes para o leitor-aprendiz. A esse respeito, Figueiredo (2000) pontua que a maioria dos livros didáticos não costuma abordar a visão de língua estrangeira enquanto manifestação da cultura de um povo, como se a língua não fosse um veículo de interação entre os povos.

Por outro lado, os PCNs-LE (1999), ao estabelecerem orientações para o ensino de línguas estrangeiras no nível médio, reafirmam a necessidade de se estudar a língua não dissociada do contexto social vivido. Nessa perspectiva, também a Proposta Curricular de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais (2005, p. 10) sugere atividades de aprendizagem que ganhem autenticidade e passem a refletir “usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia”, bem como o Projeto de Escolas-Referência do Estado de Minas Gerais (2004, p. 34) que sugere que os alunos de ensino médio leiam “textos autênticos de diferentes gêneros, retirados de suportes variados e relacioná-los aos seus diversos usos sociais”.

Também os organizadores dos conteúdos programáticos dos processos seletivos da Universidade Federal de Uberlândia, ao estabelecerem as diretrizes desses programas, afirmam que:

o aluno deverá, principalmente, ler, compreender e interpretar textos autênticos, não simplificados, cultural e cientificamente relevantes, ou seja, textos não produzidos com a intenção de ensinar a língua, na sua totalidade ou em partes.

Desse modo, o aluno deverá ler textos originais publicados em revistas, jornais, periódicos, artigos científicos, abstracts, textos eletrônicos disponíveis na Internet e similares, na língua estrangeira de sua opção. (DIRETRIZES DO PROGRAMA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DOS PROCESSOS SELETIVOS/UFU, 2004).

Portanto, são necessários materiais que estimulem os alunos a associarem seus conhecimentos à sua realidade e o uso de materiais autênticos poderia proporcionar esse elo entre o que o aluno aprende e sua vivência, podendo ser considerado assim, um fator motivante e de aprendizagem nesse processo.

Sobre isso, Almeida Filho (1993, p. 42) advoga que uma ênfase maior deveria ser dada à possibilidade de o aluno reconhecer-se nas práticas do que faz sentido para a sua vida e do seu futuro como pessoa, reforçando assim a idéia de que o ensino, para ser relevante, precisa estar relacionado aos reais interesses do aluno.

Acrescento ainda que, talvez um dos aspectos que mais justifiquem o uso de texto autêntico seja a oportunidade desse contato dos alunos com textos originais, uma vez que no ambiente extra-classe, em contexto de uso real da língua, não terão esses alunos contato com textos “didáticos” ou “simplificados”.

Além do uso em si de material autêntico, pesquisas demonstram que o ensino de uma língua estrangeira orientado para o desenvolvimento de habilidades específicas, neste caso, a leitura, tem apresentado resultados diferenciados, ou seja, o desenvolvimento da leitura por meio de textos autênticos em conjunto com o uso de estratégias conscientes de leitura, consideradas em seu viés crítico, podem se revelar como fatores indicativos de resultados promissores nesta área.

Explicito, a seguir, os princípios metodológicos que norteiam a presente investigação.

CAPÍTULO 2

Configuração da Pesquisa

Neste capítulo explico os aspectos metodológicos relacionados à pesquisa e sua configuração. Assim, descrevo a natureza da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e também os critérios para a seleção dos registros para a análise.

2.1 Natureza da pesquisa

Essa pesquisa insere-se, então, como mencionado, no campo da Lingüística Aplicada e é embasada em concepções epistemológicas de base antropológica que consideram a vida social humana como passível de ser interpretada. Conforme Hughes (1980), a ortodoxia positivista foi a epistemologia que dominou as ciências sociais por algum tempo, mas a partir do momento que a questão social começou a ser problematizada e a produção de conhecimento passou a ser vista como uma construção social, que sofre constantes mudanças, houve uma ruptura desse paradigma.

Assim também aconteceu com a Lingüística Aplicada que se viu inclinada a adotar uma postura mais crítica, mais compromissada e consciente face às questões sociais. Esse compromisso social da Lingüística Aplicada é abordado por Rajagopalan (2003) que defende a necessidade do envolvimento dos lingüistas com questões de interesse efetivo da sociedade numa época de grandes transformações e novas realidades. Corroborando essa visão, Pennycook (2001) postula que o ensino de línguas não pode estar desvinculado do exercício da cidadania e as pesquisas não podem ser alheias ao que a linguagem representa no mundo social. Ou seja, como visto, a Lingüística Aplicada apresenta hoje tendências diferentes de

pesquisas, novas abordagens metodológicas e também outras formas de tratar os impactos dessas pesquisas na sociedade.

Nessa perspectiva, a Lingüística Aplicada, com sua natureza humanista, tem adotado uma forma inovadora de investigação para a sua área denominada pesquisa interpretativista.

O trabalho proposto enquadra-se nesse paradigma, pois teve como objetivo interpretar os vários significados que são construídos pelos participantes, professora e alunos, ao longo da investigação. Tais significados, conforme Moita Lopes (1994, p. 331), “são construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”.

Diante do exposto, procurei, então, com a minha pesquisa, registrar a pluralidade de vozes que a constituem e, nessa visão, considerar aspectos subjetivos, interpretando os dados de forma qualitativa, embora alguns dados tenham sido analisados quantitativamente.

Convém ressaltar, porém, que a abordagem quantitativa dominou as ciências sociais por muito tempo e influenciou também as pesquisas em Lingüística Aplicada em seus primórdios. Por essa razão, antes de arrolar alguns aspectos da abordagem qualitativa faço um paralelo entre os aspectos que diferenciam esses dois métodos de pesquisa.

Durante um longo período, pesquisadores do campo da Lingüística Aplicada embasaram seus trabalhos no paradigma positivista que tem como característica básica a utilização de métodos quantitativos para coleta e análise de dados. Esses métodos realizam-se por meio de generalizações e análises estatísticas e têm por objetivo analisar o produto da aprendizagem a partir da verificação de hipóteses pré-estabelecidas (MOITA LOPES, *op. cit.*). Quando se trata da realização de pesquisa em sala de aula, contudo, talvez apenas o método quantitativo não seja aquele que corresponda a esse cenário de pesquisa, tendo em vista que deixa de considerar aspectos relevantes típicos de um contexto particular que

envolve sujeitos que, na visão de Moita Lopes (informação verbal)¹¹, têm corpo, vida social, projetos políticos e valores diferenciados. Também Figueiredo (2000) visualiza a sala de aula como um exemplo da complexidade da vida social por agregar em um só espaço e por um longo tempo aprendizes com diferentes formações e crenças. Sobre essa questão, Pennycook (1998) ressalta que as medidas quantitativas não tratam a sala de aula como um “local complexo de interação social” ao afirmar que:

A pesquisa em ASL¹², por meio de medidas quantitativas das relações não substanciais de causa e de efeito, em situações quasi-experimentais, tem tratado a sala de aula como um lugar de meras trocas lingüísticas, em vez de buscar entendê-la como um local complexo de interação social. (PENNYCOOK, *op. cit.*, p. 33).

Ou seja, a abordagem quantitativa tende a considerar os fatos, muitas vezes, de forma dedutiva e reducionista, desconsiderando fatores subjetivos inerentes a esse contexto de pesquisa.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa, conforme Erickson (1986), focaliza um contexto concreto e particular e não pretende fazer generalizações estatísticas, pois estas poderiam ignorar variações características de situações muito individuais. Isto é, cada sala de aula é única e possui características diferentes, sendo assim, esse estudo não pretende ancorar-se no prescritivismo ou gerar verdades absolutas e generalizáveis, embora a sala de aula seja parte de e reflita um sistema educacional. Esse cenário de aprendizagem, portanto, representa um contexto micro, particular, mas que reflete um todo educacional e, embora não pretenda fazer generalizações, a minha pesquisa também representa uma amostra do todo educacional, numa perspectiva holística. Em outras palavras, a sala de aula é vista como um todo, sendo que

¹¹ Trecho da palestra de Luiz Paulo da Moita Lopes, em vídeo, na mesa-redonda com o tema “A Linguagem como Prática Social”, apresentada no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UFMG-Belo Horizonte, Outubro, 2001.

¹² *Aquisição de Segunda Língua.*

todos os aspectos sejam culturais, sociais, físicos, institucionais ou individuais, são significativos para o desenvolvimento da análise.

Considerando esse *locus* da pesquisa, Figueiredo (2000) postula que o significado de muitos eventos dentro da escola deve considerar as influências externas à escola e desta na sociedade de forma mais abrangente.

Em uma abordagem holística, conforme Mattos (2001), o pesquisador observa a maneira como os grupos sociais agem e conduzem suas vidas cotidianamente, com o objetivo de documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

A pesquisa qualitativa, segundo Cameron *et al.* (1992), não pretende ignorar conceitos, descrições e interpretações da realidade realizadas pelos atores sociais envolvidos, pois tanto o pesquisador quanto os pesquisados são seres ativos, reflexivos e essencialmente subjetivos.

Seguindo essa concepção, a pesquisa qualitativa é centrada no processo, ou seja, na forma como se dá a construção do conhecimento, valorizando a inter-relação entre os participantes no âmbito da pesquisa, no caso, professora-pesquisadora e aprendizes participantes, que, interagindo entre si, estão compartilhando conhecimentos e experiências. A ênfase no processo valoriza ainda o que está ocorrendo durante o estudo e não os resultados finais. Segundo André (1995, p. 29), as perguntas que são feitas nesse tipo de pesquisa são: “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?”.

Convém observar que ao longo desse processo torna-se imprescindível a utilização de mais de um instrumento de pesquisa para a coleta de dados e da triangulação desses dados, o que é muito importante para que o pesquisador não seja a única voz na pesquisa. Em outras palavras, o pesquisador não se apresenta como o dono da verdade e a pesquisa registra então as várias vozes dos diversos atores em questão.

Esse relacionamento de cooperativismo entre pesquisador e pesquisado é também tratado por Bohn (informação verbal)¹³ que advoga a necessidade de pesquisadores éticos, fiéis aos dados e responsáveis com seu público, seus alunos, parceiros na construção do saber.

Por acreditar na relevância das concepções acima apresentadas, busquei, ao longo dessa investigação, conduzir a pesquisa de maneira ética, instaurando um clima de valorização e respeito pelos participantes dessa pesquisa.

Vale ainda salientar que os métodos quantitativos e qualitativos podem ser complementares, dependendo da questão a ser investigada. De acordo com Bailey e Nunan (1994), dados quantitativos podem ser analisados quantitativa ou qualitativamente, assim como dados qualitativos podem ser analisados quantitativa ou qualitativamente, dependendo do enfoque dado à análise de dados. A esse respeito, Chaudron (1986, p. 709) postula que “é evidente que tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa são relevantes para determinar (a) as variáveis importantes a serem investigadas e (b) as relações que essas variáveis têm para os resultados da aprendizagem de segunda língua”.¹⁴

A interação dessas abordagens torna-se, então, possível e, mesmo que a pesquisa seja de base interpretativista, não se exclui a possibilidade de tratar alguns dados de maneira quantitativa. Como explicitado, a pesquisa em questão é de caráter predominantemente qualitativo, embora compreenda algumas análises quantitativas que são usadas para ilustrar, por exemplo, aspectos do Questionário Informativo aplicado aos alunos.

Esse estudo caracteriza-se também por ser de natureza etnográfica, pois se configurou como uma pesquisa realizada em um contexto específico em uma determinada situação

¹³ Trecho da palestra de Hilário Bohn, em vídeo, na mesa-redonda com o tema “A Linguagem como Prática Social”, apresentada no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UFMG-Belo Horizonte, Outubro, 2001.

¹⁴ Do original: *It is evident that both approaches are relevant to determining (a) the important variables to investigate and (b) the relationships those variables have to second language learning outcomes.* (Tradução da pesquisadora).

(Nunan, 1992). A etnografia, como pontua Erickson (1984, p. 51), não se apresenta como um processo guiado por um conjunto de técnicas ou um processo totalmente intuitivo, mas como um processo deliberativo, guiado por um ponto de vista e que envolve reflexão. Dessa forma, as técnicas e os instrumentos usados no trabalho de campo são determinados pelo pesquisador de acordo com as questões, explícitas ou implícitas, que são propostas para a investigação.

Nesse caso, o pesquisador cria uma situação baseada nos questionamentos de campo e, por meio das respostas, formula novas questões. Como se pode perceber, o pesquisador, apesar de trazer para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões implícitas e explícitas, não parte de hipóteses previamente estabelecidas, podendo ainda a perspectiva e as perguntas serem mudadas durante o percurso do trabalho de campo.

Ainda de acordo com Erickson (*op. cit.*, p. 58), o etnógrafo, ao selecionar os detalhes a serem reportados em sua descrição, deve considerar algumas questões, a saber: “Como você chegou ao seu ponto de vista geral? O que você incluiu ou não? Quais os critérios adotados para a seleção dos dados? Do universo do comportamento disponível quanto foi monitorado por você? Porque você monitorou o comportamento em algumas situações e não em outras? Como você determinou os sentidos a partir do ponto de vista dos atores?”¹⁵

Mas além de responder a essas perguntas, conforme esse mesmo autor, um trabalho de investigação etnográfica deve ilustrar todas as decisões tomadas durante o processo de pesquisa, inclusive as razões pelas quais determinados dados foram selecionados ou não.

Um outro fator que caracteriza a pesquisa de base etnográfica é o contato direto do pesquisador com a situação e os sujeitos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa. A

¹⁵ Do original: *How did you arrive at your overall point of view?*
What did you leave out and what did you leave in?
What was rationale for selection?
From the universe of behavior available to you, how much did you monitor?
Why did you monitor behavior in some situations and not in others?
What grounds do you have for determining meaning from the actors' points of view? (Tradução da pesquisadora).

esse respeito, Erickson (1986) salienta que uma das obrigações do etnógrafo é estar pessoalmente em campo e isso significa participar, envolver-se.

A esse respeito, André (1995, p. 29) ressalta a importância da interação constante entre pesquisador e pesquisado que se revela como uma característica relevante da pesquisa de caráter etnográfico. Ainda no dizer da autora, “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com ele um contato direto e prolongado.”.

Essa proposta de maior envolvimento entre pesquisador e pesquisado no contexto de sala de aula justifica-se, por ser a pesquisa neste *locus* preocupada com questões práticas e com resultados que sejam relevantes para os alunos, bem como para o professor em seu desenvolvimento profissional.

O contato direto com o cenário investigado foi um dos motivos que me levaram a optar pela investigação de caráter etnográfico, além de minha opção por conduzir minha pesquisa considerando o ponto de vista dos outros atores envolvidos além daquele da pesquisadora.

Como abordagem de investigação científica, a etnografia caracteriza-se também por objetivar obter uma grande quantidade de dados descritivos e para isso propõe a observação e estudo do comportamento de um grupo de pessoas por um período maior de tempo, realizando assim uma análise longitudinal, ou seja, que envolve um período de observação significativo. Conforme Moita Lopes (1996, p. 88), na etnografia “o pesquisador analisa e faz uma descrição narrativa dos acontecimentos em sala de aula por meio diários, entrevistas, gravações de aulas e outros”. Além de descrever, propus-me, nesse estudo, a analisar certos aspectos da rotina diária dos aprendizes-participantes dessa pesquisa e da professora-pesquisadora, interpretando os significados das ações dos pesquisados.

Sendo a etnografia uma das abordagens mais adequadas ao estudo dos fenômenos que ocorrem em sala de aula pelos motivos que já foram arrolados, essa pesquisa pode ser

denominada como “classroom-centred research”, isto é, pesquisa centrada na sala de aula, conforme Allright e Bailey (1991). Nessa perspectiva, o pesquisador investiga o que realmente acontece dentro da sala de aula, um local com características sociais e culturais particulares onde se dá a construção do conhecimento de forma interativa. Na visão de Moita Lopes (1996, p. 83), ainda se faz muita pesquisa baseada na “investigação teórico especulativa que verifica procedimentos em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação ou pesquisa baseada na investigação do produto da aprendizagem de línguas”. Nessas duas tradições de pesquisa, o pesquisador não tem uma intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, são pesquisas orientadas *para* a sala de aula e não *na* sala de aula.

Sobre a implementação da pesquisa *na* sala de aula, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) chamam a atenção para um foco de pesquisa voltado para o que realmente ocorre dentro da sala de aula, de forma direta. Ou seja, esse tipo de pesquisa não pretende apresentar abordagens fundamentadas em modelos teóricos para serem aplicadas em sala de aula, mas busca investigar questões de ensino advindas dos processos interativos que caracterizam esse contexto. Nessa visão, o pesquisador parte de um problema de uso de linguagem detectado na prática e teoriza a respeito, ao contrário da outra tradição de pesquisa em que pesquisadores externos elaboram teorias para serem aplicadas em sala de aula. A presente pesquisa, por exemplo, partiu de uma situação concreta de sala de aula e não idealizada, por isso creio que ela se enquadra nas tendências mais atuais de pesquisa da Lingüística Aplicada.

Dentro dessa tendência, há duas correntes: pesquisa de diagnóstico e pesquisa de intervenção. A pesquisa em questão será de diagnóstico, pois pretende investigar como aspectos rotineiros da prática de ensinar e aprender línguas configuram-se *na* sala de aula.

A presente investigação pode também ser denominada de auto-análise, pois, como professora-pesquisadora realizo uma investigação de minha própria prática de leitura em sala

de aula. Optei por esse tipo de pesquisa, pois acredito na importância de nós, professores, estarmos engajados em uma prática reflexiva que nos possa conduzir a ações mais conscientes e transformadoras.

Ser um questionador ou examinador da própria prática nem sempre é tarefa fácil, pois, conforme Almeida Filho (2005), o profissional, muitas vezes, acomoda-se ou tenta se proteger dos desequilíbrios desencadeados pelas mudanças e crises propiciadas por uma postura mais aberta e por uma consciência crítica, auto-reflexiva. Ou seja, ao invés de basear suas ações na reflexão e auto-avaliação crítica, esse profissional se retrai e se acomoda, nas palavras de Figueiredo (2000, p. 24), devido ao “receio de ir contra o *status quo*”.

Igualmente se referindo à prática reflexiva, Vieira-Abrahão (1999) pontua que o engajamento de professores em serviço em um processo de reflexão sobre uma nova abordagem de ensino é marcado por dúvidas e conflitos, pois segundo a autora,

[...] parece haver uma tensão constante entre o desejo de renovação e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e um conflito entre as novas concepções de ensino-aprendizagem trazidas pelo professor para a sala de aula e fatores contextuais, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e alunos, e cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretor, família e sociedade. (VIEIRA-ABRAHÃO, *op. cit.*, p. 33).

A despeito das dificuldades que o professor enfrenta ao se envolver numa prática reflexiva, crítica e de auto-avaliação contínua, essa atitude pode contribuir, segundo Magalhães (1994), para transformações e mudanças sociais.

Sendo assim, a partir da auto-observação, pode o professor transformar sua sala de aula em um local de pesquisa, onde suas ações serão problematizadas e até mesmo revistas no sentido de aprimorar sua prática profissional. A importância desse processo de revisão da prática, em que o professor questiona-se e consegue perceber a diferença entre o que diz e o que realmente faz é pontuada por Cavalcanti (1999). Nessa linha, duas pesquisas recentes já

mencionadas, Dib (2004) e Couto (2004), ressaltam a importância do engajamento do professor em uma prática reflexiva. Considero oportuno salientar que, referente ao processo reflexivo, alinho-me à visão apontada por Dib (*op. cit.*, p. 173) em que reflexão seria um pensar constante sobre cada ação e reação do docente em sua prática, num processo que envolve o fazer-refletir-refazer. Em outras palavras, adotando uma postura reflexiva, o professor, além de tomar consciência de sua prática pedagógica, busca questioná-la e, quando necessário, revisita-la, atribuindo novos sentidos à sua prática.

Ainda segundo Almeida Filho (2005), o professor que se auto-analisa busca julgar a coerência entre o que diz e o que de fato faz, refletindo sobre sua maneira de ensinar, buscando compreender a complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas na escola.

Assim, por questões epistemológicas e escolhas metodológicas na tentativa de responder às perguntas de pesquisa, esse trabalho vincula-se aos procedimentos discutidos no presente capítulo, caracterizando-se, então, como pesquisa interpretativista, qualitativa, de cunho etnográfico e auto-reflexiva.

2.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola regular da rede pública de ensino médio de Uberlândia, Minas Gerais, que oferece cursos a partir do 5ª série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio.

Foram coletados registros em duas salas de aula, uma do primeiro e outra do terceiro ano do ensino médio regular, do período matutino, horário em que estão concentradas as minhas atividades. As razões que me levaram a selecionar essas duas turmas para coleta de registros devem-se a alguns fatores: no caso da turma do primeiro ano, o horário de ministração das aulas que se mostrou mais conveniente era o terceiro horário, visto que o meu

segundo horário neste dia da semana era vago e os alunos tinham aula de educação física também neste período, o que propiciava que a câmera fosse instalada com antecedência; e no caso da turma do terceiro ano, aspectos de natureza mais afetiva, dentre eles, a familiaridade oportunizada pelo fato de os alunos desta turma terem sido meus alunos anteriormente, guiaram a escolha.

Nessa escola, são ministradas duas aulas de cinquenta minutos de língua inglesa por semana no primeiro ano e apenas uma aula de cinquenta minutos por semana no último ano do ensino médio. Essa redução de carga horária da disciplina de língua inglesa no terceiro ano deve-se ao fato de que, a partir do segundo ano, são introduzidas outras disciplinas que, para serem contempladas, exigem atualmente essa limitação de carga horária em algumas disciplinas.

Como um de seus recursos instrucionais, a escola disponibiliza uma sala especial com vídeo e televisão que é compartilhada pelos professores de língua inglesa e química. Dentre esses recursos, a escola viabiliza também o uso de retro-projetor e *cd-player*.

Como a proposta dessa investigação contempla o uso de material autêntico, não utilizei um livro didático específico durante o período da coleta de registros, mas a escola adota os livros intitulados “*Graded English*” (PRESCHER *et al.*, 2003) para o primeiro ano e “Inglês: Ensino Médio” (FERRARI, 2000) para o terceiro ano.

A preparação do material foi realizada para cada aula, ou seja, a cada semana selecionava um texto de um determinado gênero, proveniente da Internet, através de um *site* de busca. Considerei essa prática adequada, pois, por meio de minhas anotações e dos depoimentos dos alunos, pude conduzir a escolha do assunto do texto mais livremente, embora a confecção de uma apostila tivesse sido uma alternativa mais prática e acessível.

No contexto específico da pesquisa, os alunos não têm acesso direto à Internet na escola, pois esta só dispõe de dois computadores, um na secretaria e um na sala de

professores, destinado à digitação de provas apenas. Na verdade, nenhum dos dois micros da escola encontra-se conectado à Internet. O que limitei a fazer, como anteriormente explicitado, foi buscar na Internet textos relevantes para os alunos, mas, numa experiência mais autêntica, o ideal seria que os alunos mesmos fizessem essa busca em tempo real, embora alguns leitores prefiram imprimir os textos para uma leitura mais atenciosa, visto que acreditam que a leitura em meio eletrônico é realizada de maneira superficial e pouco comprometida, conforme resultados da pesquisa realizada por Bacalá (2004).

Por outro lado, os alunos precisam estar conscientes de que nem todas as informações veiculadas pela Internet são úteis e se torna necessário um amadurecimento maior no sentido de lidar mais criticamente com essa quantidade infinita de idéias.

Quanto às atividades que sucedem os textos, vale ressaltar que estas foram elaboradas pela professora-pesquisadora com base em princípios da abordagem instrumental e considerando também as visões concernentes à concepção sócio-interacional de leitura, como explicitado no capítulo teórico.

O quadro a seguir detalha os textos que foram trabalhados durante o período da pesquisa, bem como o gênero a que pertencem e o endereço eletrônico onde podem ser encontrados.

Título do texto	Gênero	Endereço eletrônico
1. <i>Peer Pressure Problems and Movie Madness</i>	Texto informativo	http://kidshealth.org/teen/sexual_health/guys/virginity.html
2. <i>Are you a chocoholic?</i>	Questionário	Healthclub.com
3. <i>Toon in to Monica!</i>	História em quadrinhos	http://www.paho.org/English/DD/PIN/Number19_article04.htm
4. <i>Davis signs nation's first stem-cell research bill</i>	Texto informativo	www.sen.ca.gov
5. <i>Lavigne Tears Into Duff Again</i>	Biografia	www.imdb.com
6. <i>Don't tell me</i>	Letra de música	www.lyrics.com
7. <i>Over a Century of Cola Slogans, Commercials, Blunders, and Coups</i>	Texto publicitário	C:\Documents and Settings\Administrador\Desktop\Coke and Pepsi Cola Wars.htm
8. <i>Iris scan</i>	Texto científico	http://en.wikipedia.org/wiki/Iris_scan
9. <i>ARPA: A Giant Step to Protect the Amazon Forest</i>	Texto informativo	http://www.worldwildlife.org/wildplaces/amazon/results/arpa.cfm
10. <i>The Man Who Brought Soccer To Brazil</i>	Artigo Jornalístico	C:\Documents and Settings\Administrador\Desktop\Charles Miller

Quadro 1 – Textos trabalhados em sala de aula no período da pesquisa e suas fontes.

Os textos 1, 2, 3, 5, 6 e 10 foram utilizados no primeiro ano e os textos 4, 7, 8 e 9 no terceiro ano. Torna-se relevante pontuar que alguns textos foram explorados ao longo de mais de uma aula.

2.3 Participantes da pesquisa

Apresento a seguir as características dos participantes dessa investigação, a professora-pesquisadora e seus aprendizes.

2.3.1 Perfil da professora-pesquisadora

Antes de delinear o meu perfil enquanto professora-pesquisadora, destaco alguns motivos que me levaram a desejar analisar a minha própria prática em sala de aula. Em primeiro lugar, pode ser que o número de possíveis professores colaboradores, isto é, que aceitem pesquisadores em suas salas, seja um pouco reduzido, talvez porque acreditem que as pesquisas sempre tenham um cunho avaliativo e, por isso, sintam-se desconfortáveis, principalmente frente a uma câmera de vídeo ou um gravador. Essa atitude talvez aconteça pelo fato de que, tradicionalmente, muitos pesquisadores não costumam participar à comunidade escolar envolvida os resultados ou desdobramentos de sua pesquisa e, dessa forma, não dão a oportunidade para que os participantes vejam-se na pesquisa e entendam a importância de sua colaboração na realização da investigação proposta. Em segundo lugar, como já expus anteriormente, sou adepta à tendência atual que enfatiza a necessidade, cada vez maior, de professores atuarem como professores-pesquisadores, por sua vez, também produtores de teoria na área.

Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Português/ Inglês e respectivas literaturas em 1997, comecei a atuar como professora e só em 2001 interessei-me por fazer um curso de especialização em Lingüística Aplicada na Universidade Federal de Uberlândia, na tentativa de aprimorar meus conhecimentos e otimizar minha prática em sala de aula. Após o término do curso, ingressei no programa de Pós-Graduação em Lingüística - Curso de Mestrado em Lingüística, área de concentração em Lingüística Aplicada, dessa mesma Universidade, cursando as primeiras disciplinas como aluna especial.

Como professora, dediquei-me ao ensino de língua inglesa em instituições de ensino diversas como a Escola Básica e também a Central de Línguas da Universidade Federal de

Uberlândia, bem como em outras instituições particulares. Concursada, atuo como professora efetiva da rede pública estadual de ensino desde 2002.

Ao iniciar minhas atividades na escola pública experienciei certo estranhamento devido às diferenças com o contexto anterior, o de escolas particulares. Caracterizado por salas lotadas, poucos livros, desinteresse por parte dos alunos e até mesmo indisciplina, fui surpreendida, na escola pública, pela pergunta: “Professora, inglês reprova?”, exteriorizando certo menosprezo de alguns alunos pela disciplina que, nesse momento, parece assumir um *status* inferior às outras disciplinas. Aos poucos, fui me familiarizando com essa nova realidade e comecei então a refletir sobre essa situação e a fazer questionamentos a mim mesma sobre a maneira pela qual poderia contribuir para repensar certos conceitos e ações nesse novo cenário.

Tenho consciência, porém, de que mudanças em educação não costumam acontecer em curto prazo, são quase sempre revestidas de caráter político e, embora acredite na melhoria do ensino na escola pública, sei que isto não depende só de minha vontade. Segundo Souza (2002), o dia a dia do professor, principalmente da escola pública, é regido por decisões políticas, ou seja, esse profissional não se encontra imune ao contexto escolar que, por sua vez, também é condicionado pelo contexto que o envolve.

2.3.2 Perfil dos aprendizes-participantes

Antes de iniciar os procedimentos metodológicos referentes a esse estudo, solicitei permissão à Direção da Escola para que pudesse utilizar o recinto escolar como meu campo de coleta de dados, no que fui prontamente atendida, tendo a orientadora educacional não só aprovado a idéia, como também, posteriormente, formulado um pedido para que alguns

resultados do trabalho, ainda em andamento, fossem apresentados em um evento no Centro Referência de Estudos do Professor do Estado de Minas Gerais.¹⁶

Esclareci também aos alunos que estava realizando uma pesquisa de mestrado e eles concordaram em participar voluntariamente. Solicitei, ainda, permissão a eles para que as aulas fossem filmadas e estes se prontificaram a colaborar, com exceção de uma aluna que manifestou seu desconforto perante a câmera. Após explicar melhor o processo, como não avaliativo, garantindo resguardar a identidade dos alunos, a aluna chegou à conclusão de que sua colaboração seria importante no decorrer da pesquisa e de que, então, participaria do estudo.

O número total de participantes é de 75 alunos, sendo 41 do primeiro ano, e 34 do terceiro ano do ensino médio. Ao longo da coleta de registros uma aluna do primeiro ano foi transferida para o turno noturno, totalizando 74 alunos no final da pesquisa. Dos 41 alunos do primeiro ano, 22 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino e a faixa etária varia entre 14 e 16 anos. Dos alunos do terceiro ano, 19 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino e a faixa etária varia entre 16 e 20 anos.

Com base em dados coletados junto aos 74 alunos por meio do Questionário Informativo aplicado em sala de aula (Apêndice 1), 67 alunos (90,54%) fizeram ou pretendem fazer a prova seriada de seleção para a universidade, o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) ou o Vestibular. Do universo total, apenas 19 alunos (25,67%) têm acesso à Internet, sendo que a maior fonte de utilização de língua inglesa fora da sala de aula apontada refere-se à audição de músicas nessa língua, sendo que assim responderam 68 alunos (91,89%). Apenas 06 alunos (8,11%) já fizeram um curso de inglês fora da escola de ensino regular.

¹⁶ *O Centro de Referência de Estudos do Professor do Estado de Minas Gerais, unidade de Uberlândia, é um espaço criado para que o professor realize pesquisas, participe de cursos de treinamento e aprimore sua prática profissional.*

2.4 Procedimentos metodológicos

Para o registro dos dados foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, os quais foram selecionados considerando o *corpus* dessa pesquisa, o tema em foco e as concepções da professora-pesquisadora. São eles: gravações em vídeo das aulas, anotações de campo da professora-pesquisadora, questionário, depoimentos e entrevistas feitas com alguns alunos.

Como exposto, mais de um instrumento foi utilizado para que fosse possível fazer uma triangulação de dados e conferir uma maior confiabilidade e validade à pesquisa. Segundo Bailey (1994, p. 3) a triangulação “refere-se à idéia de que pelo menos duas perspectivas são necessárias para se obter um retrato preciso de qualquer fenômeno”.¹⁷

A esse respeito, Moita Lopes (1994) ressalta que a conjunção de vários tipos de instrumentos permite que os dados sejam triangulados propiciando ao pesquisador pelo menos três interpretações do ocorrido em sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Cançado (1994) afirma que a triangulação implica o uso de várias perspectivas na análise do corpus.

Como visto, mesmo não havendo concordância quanto ao número de instrumentos a serem utilizados neste tipo de pesquisa, a questão essencial aponta para a necessidade de mais de um instrumento de coleta de registros.

Assim, seguem abaixo, descrições de cada instrumento de pesquisa elencado.

¹⁷ Do original: *Triangulation, [...], refers to the idea that at least two perspectives are needed to obtain an accurate picture of any phenomenon.* (Tradução da pesquisadora).

2.4.1 Gravações em Vídeo

Um dos instrumentos utilizados nesse estudo constou da filmagem de aulas que, como procedimento de investigação, traz uma maior riqueza de dados e a possibilidade de re-visualização das cenas quantas vezes se fizerem necessárias. Sobre a documentação audiovisual, nesse caso as gravações em vídeo, Erickson e Wilson (1982) enumeram algumas vantagens, tais como: esse instrumento permite a revisão de pontos, compensa nossa pouca habilidade de prestar atenção em detalhes, possibilita a descoberta de novos aspectos ainda não observados, permite a coleta de dados documentáveis e possibilita novos *insights* sobre o dia-a-dia educacional.

Na visão de André (1995, p. 119), “a possibilidade ver e rever o vídeo, discutir e confrontar diferentes interpretações vai tornando a análise cada vez mais refinada, até atingir uma aproximação mais precisa ao objeto pesquisado.” Ainda, segundo essa autora, a combinação das transcrições com as notas de campo do pesquisador contribuem ainda mais para análises e interpretações mais verossímeis. Nessa mesma linha, Holmes (1986) pontua que as gravações de aulas em vídeo ou áudio permitem *insights* em vários aspectos, além de apresentar os dados com naturalidade.

No início das gravações talvez o pesquisador e os participantes fiquem um pouco apreensivos e tentem monitorar suas ações, prática que tende a desaparecer com tempo e a rotina própria de sala de aula, por isso não são consideradas, para a análise, as primeiras aulas filmadas, quando os participantes ainda estão se ajustando a esses aspectos da realidade da investigação.

De um total de treze aulas observadas no terceiro ano e vinte e nove aulas no primeiro ano, no período de 02/08/2004 a 14/12/2004, foram filmadas cinco aulas do terceiro ano e oito aulas do primeiro ano do ensino médio, totalizando treze aulas com a duração de cinquenta

minutos cada, no período de 23/09/2004 a 23/11/2004. Convém ressaltar que a variação no número de aulas observadas e filmadas entre o primeiro e o terceiro ano se deve ao número de aulas semanais que são ministradas nestas turmas, a saber: duas no primeiro ano e uma no terceiro ano.

As filmagens foram realizadas por meio da utilização de uma filmadora, marca JVC, posicionada em um tripé em um canto da sala. As fitas gravadas foram etiquetadas e organizadas no sentido de facilitar sua posterior transcrição, visionamento e análise.

Alguns autores, como Wiseman (1977) e Erickson e Wilson (1982), destacam a importância de se fazer cópias extras dos registros coletados e chamam a atenção para o fato de que incidentes acontecem. Em se tratando de aulas, estas não poderiam ser repetidas em caso de perda da fita original. Assim, foram feitas também cópias dos originais para garantir a segurança dos registros em campo na eventualidade de danos às mesmas nas diversas sessões de visionamento.

Diante do exposto, observa-se ainda que a etnografia escolar vem sendo cada vez mais utilizada em sala de aula por pesquisadores, embora as transcrições dos vídeos configurem-se com uma tarefa árdua e demorada.

Convém ressaltar que, para efeitos de análise, os trechos transcritos das aulas, contemplados naquela seção serão denominados Cenas. Já os trechos das anotações de campo, questionário, depoimentos dos alunos e entrevista serão chamados de Excertos.

2.4.2 Notas de Campo

As anotações de campo constituíram-se de meus objetivos com relação à aula a ser ministrada e, logo após, de reflexões sobre a mesma e foram registradas no mesmo período de filmagem das aulas: de 23/09/2004 a 23/11/2004.

Normalmente, o pesquisador faz anotações de campo durante a sua permanência no cenário investigado, mas por estar filmando as minhas próprias aulas, não tinha a oportunidade de fazer as anotações durante o período da aula, porém busquei fazê-las no mesmo dia, na maioria das vezes no horário do intervalo, já que nas duas turmas observadas, as aulas aconteciam antes do intervalo. Assim, conseguia lembrar alguns detalhes que não estariam presentes na memória por muito tempo. A esse respeito, Lüdke e André (1986) enfatizam que quanto mais próximo do momento da observação forem feitas as anotações, maior a sua acuidade.

2.4.3 Questionário Informativo

Apliquei também um Questionário Informativo aos alunos com o objetivo de delinear o perfil dos aprendizes-participantes, no intuito de melhor conhecê-los e de definir as necessidades e interesses dos alunos em questão quanto à aprendizagem de língua inglesa. Essa atividade foi realizada em setembro de 2004 com 74 alunos, sendo 40 alunos do primeiro ano do ensino médio e 34 alunos do terceiro ano do ensino médio e coletou dados sobre informações pessoais dos alunos tais como idade, série, sexo, bem como informações sobre a experiência deles com a língua e com as aulas de inglês na escola pública especificamente. O Questionário Informativo constou de 11 perguntas, sendo 03 discursivas e 08 de múltipla escolha com opções para justificativas.

O questionário é um instrumento de coleta de dados de fácil e rápida aplicação, mas, enquanto instrumento de pesquisa, apresenta algumas limitações que podem reduzir a credibilidade das respostas, ou seja, alguns elementos podem influenciar o respondente a responder as perguntas de uma forma e não de outra, tais como: a tentativa de agradar o pesquisador, a falta de sinceridade, respostas inconscientes com algo em que não acredita,

respostas muito breves ou em branco e assim por diante. Ainda assim, considero válida a utilização desse instrumento de pesquisa já que, por meio da triangulação, os dados são confrontados e complementados com outros instrumentos adotados.

2.4.4 Depoimentos dos Alunos

Ao final de cada aula, alunos voluntários registraram seus depoimentos sobre a mesma. Esses registros, denominados Depoimentos dos Alunos, foram conduzidos por perguntas da professora-pesquisadora sobre a aula, o material e as atividades propostas e não visavam, portanto, a um relato livre sobre a aula. Isso, a meu ver, constitui-se como uma limitação desse instrumento de pesquisa, já que alguns alunos, por exemplo, limitaram-se a responder SIM ou NÃO às perguntas.

2.4.5 Entrevistas

Além dos procedimentos acima descritos, realizei ainda entrevistas semi-estruturadas com alunos voluntários, o que me permitia, dependendo da resposta, elaborar uma outra pergunta. As entrevistas aconteceram em 25/11/04, constaram de dez perguntas, com a duração, em média, de vinte minutos com cada entrevistado. Esse procedimento também foi gravado em vídeo, sendo que algumas precauções foram por mim adotadas no sentido de deixar os participantes mais à vontade e seguros. Para tanto, o ambiente escolhido foi a biblioteca da escola com a câmera posicionada num tripé, num canto discreto e ligada antes do aluno entrar no recinto.

Durante uma entrevista, se houver a instauração de um clima de estímulo e aceitação mútua, segundo Lüdke e André (1986), as informações fluirão de forma mais natural. Por

acreditar nisso, tomei as precauções necessárias para que tudo transcorresse da maneira mais natural possível. Quanto ao registro dos dados, optei por gravá-los em vídeo, pois assim poderia prestar mais atenção ao entrevistado.

Nas entrevistas repeti algumas perguntas feitas no Questionário Informativo e nos Depoimentos dos Alunos, pois acreditei que as respostas dos alunos pudessem acrescentar registros relevantes à análise, visto que alguns deles limitaram-se a responder SIM ou NÃO às perguntas constantes dos instrumentos de pesquisa mencionados.

2.5 Critérios para a seleção dos registros

Nesta seção ressalto os critérios que guiaram a seleção dos registros para a análise e explico as decisões tomadas durante o processo de pesquisa, procedimentos esses, característicos de investigações de caráter etnográfico.

Como mencionado anteriormente, vários instrumentos de pesquisa foram utilizados e propiciaram uma quantidade enorme de informações; assim, o primeiro passo foi organizar os registros de forma a facilitar o manuseio e posteriormente a seleção para a análise. A seguir, foram elencadas as recorrências dos elementos representativos e salientes das questões pertinentes à construção de resposta à pergunta de pesquisa.

Na seqüência, após uma leitura cuidadosa e tabulação do Questionário Informativo percebi que, além de realizar uma análise de necessidades, esse instrumento também revelou aspectos importantes relacionados ao ensino na escola pública, contexto da pesquisa. Os registros coletados por meio do Questionário Informativo mostraram-se, assim, relevantes, complementando assim os dados dos outros instrumentos incluídos no *corpus* da análise.

Após as transcrições das aulas, selecionei duas delas por motivos específicos, dentre eles, o fato de essas aulas apresentarem elementos relacionados ao uso de texto autêntico, que

poderiam contribuir para a construção da resposta à pergunta de pesquisa, o assunto dos textos, que parece ter chamado mais a atenção dos alunos, permitindo assim uma maior participação e interação durante a aula e, por fim, a qualidade da filmagem realizada.

Os critérios de seleção de registros, nesse tipo de pesquisa, são influenciados também por aspectos estruturais; no caso das aulas filmadas, por exemplo, a qualidade da filmagem das primeiras aulas resultou em um produto não satisfatório, pois, mesmo sendo testada com antecedência, a câmera de vídeo apresentou alguns problemas com relação ao posicionamento e também com o áudio. Numa sala com um número grande de alunos talvez seja impossível com apenas uma câmera captar todas as falas, sobretudo se essa câmera não possui aplicativos típicos de câmeras profissionais, tornando necessários alguns testes até que ela esteja posicionada em um local mais adequado. Por isso, no momento da transcrição das aulas, às vezes ouvia-se somente o aluno falando, mas ele não era visualizado, pois a câmera não estava focalizada naquele ângulo. Por esse motivo, na transcrição alguns alunos aparecem como “não-identificados”.

E, finalmente, as Notas de Campo da Professora-Pesquisadora, realizadas nos períodos pré e pós-aula, assim como os Depoimentos dos Alunos, realizados ao longo das aulas selecionadas, e uma entrevista realizada com um aluno, também foram incluídos na análise, pois trouxeram informações relevantes à construção de resposta à pergunta de pesquisa.

Após explicitar os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, passo, a seguir, à análise dos dados com a finalidade de responder à minha pergunta de pesquisa.

CAPITULO 3

Analisando o Uso de Textos Autênticos em Aulas de Leitura em Língua Inglesa: “... interessante, pois o texto foi feito sem nenhum corte de palavras de difícil pronúncia e compreensão. ... legal pois ... ajuda a aprender o inglês sem nenhuma ‘facilidade’, mas como é na realidade”.

A finalidade deste capítulo é apresentar a análise dos dados, obtidos durante o trabalho em campo, à luz dos postulados teóricos que embasam esta investigação. Seguindo os procedimentos metodológicos típicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pretendo responder à pergunta de pesquisa apresentada na introdução deste trabalho, a saber: Como os aprendizes-participantes e a professora-pesquisadora reagem face à experiência de uma prática que contempla o uso de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa em uma escola pública?

Como já exposto, os dados foram coletados em uma escola de ensino médio da rede pública, por meio de instrumentos de pesquisa característicos dessa modalidade de investigação como filmagens de aulas, notas de campo da professora-pesquisadora, questionário, entrevistas e depoimentos dos alunos participantes.

Início a análise a partir dos dados ilustrados pelo Questionário Informativo aplicado no primeiro momento da investigação com o objetivo de delinear o perfil dos alunos participantes, seus objetivos e suas experiências com a língua inglesa, bem como suas concepções sobre o ensino aprendizagem de línguas na escola pública e sobre as aulas de leitura em língua inglesa. Posteriormente, analiso os dados provenientes das aulas permeados por aqueles do questionário, das anotações de campo, dos depoimentos de alunos e das entrevistas realizadas.

Como visto, ao longo da análise, serão denominados Excertos os trechos extraídos do Questionário Informativo, dos Depoimentos de Alunos e das Entrevistas, e serão chamadas Cenas os trechos extraídos das aulas analisadas.

3.1 Impressões dos alunos sobre o ensino de língua inglesa na escola pública

Considero relevante analisar os dados referentes ao Questionário Informativo respondido pelos alunos, posto que revelem aspectos de suas expectativas em relação ao ensino de língua estrangeira na escola pública, cenário da pesquisa, bem como de seus interesses e necessidades. Sendo o aprendiz uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, fica evidente a sua influência e contribuição na construção do conhecimento. Reformas curriculares e revisões paradigmáticas sobre esse processo vêm reforçando o papel ativo desempenhado pelo aprendiz em sala de aula.

Sendo assim, os dados analisados a seguir podem vir a mostrar um quadro que reflita reações e crenças dos alunos sobre o ensino de língua inglesa que, em contato direto com a minha prática diária, podem vir a influenciá-la, bem como ao envolvimento desses alunos com a língua.

É interessante ressaltar que no início do preenchimento às respostas do questionário instruí os alunos a não se identificarem, fato que, acredito, possa tê-los induzido a responderem as perguntas com mais sinceridade, embora conheça as limitações de um instrumento de pesquisa como este, conforme salientado na seção 2.4.3 do capítulo anterior. Elaborei também uma nota de agradecimento aos alunos, já que a sua colaboração configurava-se como imprescindível à realização da pesquisa.

O Questionário Informativo constou de 11 perguntas, sendo 03 discursivas e 08 de múltipla escolha com opções para justificativas, como citado no capítulo metodológico, tendo sido analisado quantitativa e qualitativamente. Os gráficos a seguir ilustram esses dados.

Como mencionado, na primeira e terceira séries do ensino médio com as quais foi realizada a pesquisa, 74 alunos responderam ao Questionário Informativo. Desse total (vide Gráfico 1), 70 alunos (94,59%) acreditam na importância do acesso às aulas de língua inglesa

na escola de ensino regular; por outro lado, muitos (24,32%) alegaram em suas justificativas, que não possuem condições financeiras para fazer um curso de inglês paralelo.



Gráfico 1 – Importância do acesso a aulas de língua inglesa na escola de ensino regular. (Pergunta nº 3).

Esse dado é reforçado quando apenas 06 alunos (8,11%) desse universo afirmam que já cursaram ou que estão cursando língua inglesa em outros estabelecimentos.



Gráfico 2 – Contato com a língua inglesa fora da escola regular. (Pergunta nº 5).

Com base nesses dados, pude notar que a grande maioria dos alunos (94,59%), parece ter uma noção implícita de aspectos da valorização da aprendizagem de uma língua estrangeira e da democratização do ensino, visto que é direito deles cursar uma língua estrangeira “gratuitamente”; também a maioria se manifesta como não apresentando uma

situação sócio-econômica para arcar com um curso fora da escola. Conforme a Proposta Curricular de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais (2005), o custo dos cursos particulares deixa uma grande parcela dos alunos fora do alcance de seus benefícios, devendo o acesso ao domínio de uma língua estrangeira ser assegurada a todos, de forma democrática. Essa proposta, a meu ver, visa a garantir que um número maior de alunos, em termos quantitativos, tenha acesso ao ensino de línguas, o que não basta, já que a qualidade desse ensino também deve ser assegurada.

Acrescento um outro motivo que pode levar os alunos desse contexto, em particular, a enfatizarem a relevância da aprendizagem de língua inglesa na escola pública: o fato de que eles são avaliados no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES da Universidade Federal de Uberlândia, no Vestibular, em concursos e em outros exames, também via língua inglesa, daí a importância reportada. A grande maioria dos alunos revelou-se preocupada com interesses bem imediatos, como passar em um exame para o ingresso no ensino superior. No caso, 67 alunos (90,54%) afirmaram que realizaram ou pretendem realizar a prova do PAIES da Universidade Federal de Uberlândia ou do Vestibular. O gráfico a seguir ilustra esses dados.



Gráfico 3 – Interesse em realizar ou não exames como PAIES ou Vestibular. (Pergunta nº 6).

Quanto à grande porcentagem de alunos que pretende realizar ou realizou provas de PAIES da Universidade Federal de Uberlândia e Vestibular (90,54%), os dados indicam que a maioria deles tem interesse em ingressar em uma universidade, talvez porque acredita ser esta uma possibilidade de um futuro mais promissor, o que nem sempre é uma realidade. Por outro lado, a nossa região, ao contrário de muitas regiões do Brasil, é um pólo geográfico, político e também educacional e, portanto, formadora de um mercado de trabalho em potencial. Com uma demanda por uma mão-de-obra qualificada considerável, os empregadores passam a exigir cada vez mais qualificação dos candidatos a uma vaga de emprego, o que acarreta uma busca crescente por cursos de aprimoramento profissional, cursos superiores, especializações, dentre outros. Talvez esse cenário seja uma das razões que mais impulsiona esses alunos a terem como meta em suas vidas o ingresso em algum curso superior.

Os dados acima analisados nos remetem a uma temática que tem sido objeto de discussão de vários estudiosos interessados em delinear os reais interesses e necessidades dos aprendizes. Para Hutchinson e Waters (1987), os cursos de inglês deveriam ser desenhados com base em uma pergunta inicial: “Por que estes alunos necessitam aprender inglês?”.

Contudo, não me parece tão simples definir essas necessidades, pois nem sempre os alunos têm consciência delas ou podem elas significar uma representação do discurso de *outrem*, ou seja, os alunos repetem algo que já ouviram. Como exemplo disso, além dos exames mencionados, os alunos acreditam ainda que o acesso à língua inglesa esteja intrinsecamente ligado a oportunidades de trabalho. A recorrência de respostas que enfatizaram esse fato requer destaque. Transcrevo a seguir algumas respostas¹⁸ de alunos sobre as razões, por eles atribuídas, pelas quais a aprendizagem de língua inglesa configura-se como importante.

¹⁸ Lembro que Excerto refere-se a trechos do Questionário Informativo, dos Depoimentos de Alunos e das Entrevistas, enquanto que Cena refere-se a trechos de aulas filmadas.

Excerto 1

- . *Hoje em dia a língua inglesa é muito cobrada no mercado de trabalho e com certeza quem tem faz a diferença em qualquer entrevista para trabalho.*
- . *Porque hoje o mercado de trabalho exige cursos diferenciados.*
- . *Para auxiliar e preparar para um curso ou mercado de trabalho.*
- . *Porque eu posso no futuro ter um emprego bom.*
- . *Talvez será necessário utilizá-la no futuro em alguma profissão.*
- . *Porque nós temos que ter a noção de língua inglesa para arrumar um emprego bom. O tipo de emprego é hotel.*
- . *É necessário ter conhecimento da língua inglesa pois qualquer concurso e testes que você for fazer você irá precisar muito.*
- . *Se você conhece línguas estrangeiras fica mais fácil conseguir um bom emprego.*

(Trechos de respostas abertas à questão nº. 3 do Questionário Informativo, 23/09/04)

As respostas destes alunos parecem revelar uma noção, muitas vezes equivocada, de que a competência em Língua Inglesa, por si só, garantirá a eles no futuro *um bom emprego*, aprovação *em qualquer concurso e entrevista para trabalho*. Acredito que o conhecimento de uma língua estrangeira pode representar um diferencial decisivo no mercado competitivo de trabalho, mas isso não significa que esse conhecimento, por si só, vá assegurar o acesso irrestrito a esse mercado, como apregoa a mídia e os perpetuadores desse mito.

Outro aspecto que chama a atenção nas respostas à mesma pergunta, foi a menção que alguns alunos fizeram à Língua Inglesa como sendo a *mais importante/falada do mundo*.

Excerto 2

- . *O inglês é a língua mais importante, é uma língua que o mundo inteiro conhece.*
- . *Porque o inglês é a língua mais falada no mundo.*

(Trechos de respostas abertas à questão nº. 3 do Questionário Informativo, 23/09/04)

Transparecem nos depoimentos acima indícios de uma supervalorização da língua inglesa quando os alunos afirmam que o inglês é a *língua mais importante, a língua que o mundo inteiro conhece, a língua mais falada no mundo*. Nesse caso, eles apresentam concepções idealizadas quanto à importância da língua inglesa. Sabe-se que, na verdade, não

há línguas menos ou mais importantes, sendo que o que permitiu que algumas línguas se tornassem mais valorizadas que outras foi resultado de um processo de colonização violento que, conforme Leffa (2005), configura-se como um processo suavizado pela propaganda hoje. A esse respeito, Almeida Filho (2005) postula que antes de avançar rumo à integração dos ideais e valores das culturas estrangeiras, principalmente das dominantes, o ensino de línguas estrangeiras precisa reforçar a própria identidade brasileira, passando, assim, por uma consciência étnica e cultural. Nessa perspectiva, servir-se das informações veiculadas na língua estrangeira só acrescenta à cultura nacional, além do que, conforme Moita Lopes (1996), o radicalismo de valorização extrema ou xenofobia pela cultura do outro não é uma atitude saudável.

Quanto a real possibilidade de se aprender inglês na escola de ensino regular, conforme ilustram os Gráficos 4 e 5 a seguir, dentre os 34 alunos do terceiro ano, apenas 14 alunos (41,17%) responderam ser possível essa aprendizagem e, no primeiro ano, dos 40 alunos, um total de 32 alunos (80%) acredita nisso.

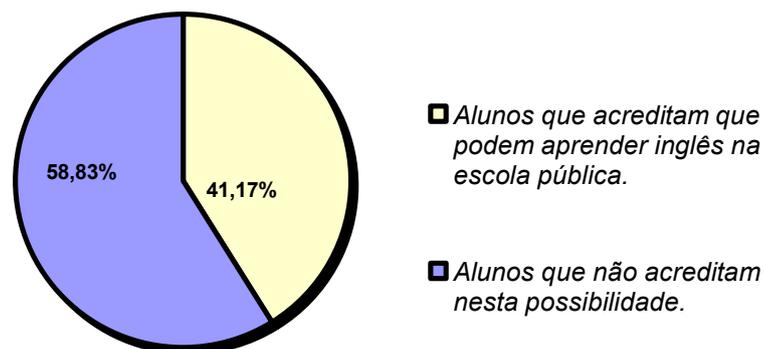


Gráfico 4 - Respostas dos alunos do 3º ano sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola pública. (Pergunta nº. 4).

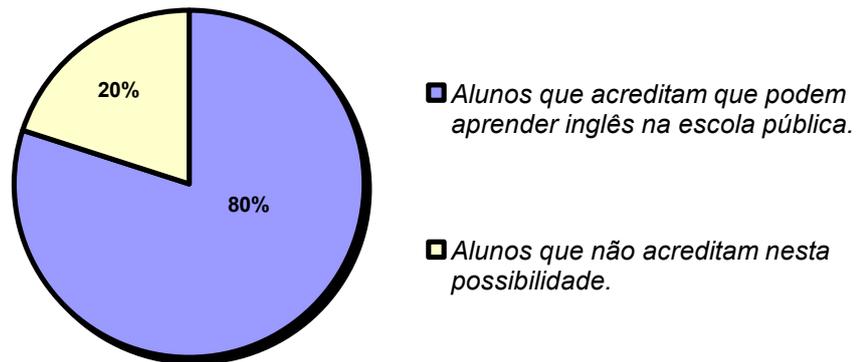


Gráfico 5 – Respostas dos alunos do 1º ano sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola pública. (Pergunta nº. 4).

Os números apontam para certa variação entre as respostas dos alunos do primeiro ano e do terceiro ano. Nota-se que os alunos do primeiro ano estão muito mais otimistas (80% de respostas positivas), e nutrem expectativas em relação ao ensino de língua inglesa na escola pública. Já os alunos do terceiro ano, (58,83% de respostas positivas), não mostraram muito entusiasmo acerca do ensino de língua inglesa, sendo as principais razões alegadas por essa desmotivação, nas respostas à questão 4 do Questionário Informativo, a *carga horária reduzida* (no caso, uma aula de cinquenta minutos por semana) e o *rodízio de professores*.

Conforme os PCNs - LE (1999), vários motivos fizeram com que as pessoas, ao longo dos anos, passassem a não acreditar que a escola pública pudesse cumprir a função de ensinar uma língua estrangeira, sendo que esse papel foi sendo assumido pelos institutos especializados no ensino de línguas. Essa situação é resultado de fatores como o número insuficiente de aulas, a falta de infra-estrutura que resulta na carência de materiais didáticos, de vídeos, de computadores e até mesmo de espaço para que se possa montar, por exemplo, um laboratório de línguas. Um outro aspecto refere-se à limitada competência lingüístico-comunicativa de vários professores decorrente de uma formação deficiente ou voltada apenas

para o ensino de gramática, além da falta de oportunidades para a realização de cursos de aperfeiçoamento.

Como exemplo da crença do aluno do terceiro ano de que não se aprende inglês na escola pública, transcrevo o trecho a seguir:

Excerto 3

Não é possível aprender inglês na escola de ensino regular porque você não sai falando inglês totalmente, sai falando somente algumas palavrinhas que não te ajudam em nada no mercado de trabalho.

(Trecho de respostas abertas à questão nº. 4 do Questionário Informativo, 23/09/04)

O aluno mostra-se insatisfeito com o ensino de língua inglesa na escola pública, que, conforme ele, não contempla seu uso em situação real. Quando o aluno afirma que *não é possível aprender inglês na escola de ensino regular porque você não sai falando inglês totalmente*, ele faz referência à habilidade oral, condicionando, assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira exclusivamente ao desempenho oral do aluno. Numa sala de quarenta alunos ou mais, torna-se difícil explorar tal habilidade com propriedade e os professores que optam por enfatizá-la, muitas vezes, realizam atividades de audição e repetição de frases ou palavras descontextualizadas. Talvez, por isso, o aluno afirme que *sai falando somente algumas palavrinhas que não te ajudam em nada no mercado de trabalho*. Nesse sentido, na tentativa de abordar várias habilidades, o professor talvez não trabalhe eficientemente nenhuma delas, em virtude das condições já apontadas.

Nessa turma do terceiro ano, especificamente, ministro uma aula de cinquenta minutos por semana, no primeiro horário. Os alunos têm uma tolerância de quinze minutos para chegarem à sala, de maneira que, nesses primeiros momentos, não é possível iniciar a aula de fato. A escola ainda não dispõe de carteiras para todos os alunos, de forma que há uma

movimentação de alunos procurando carteiras no primeiro horário, o que dispende por volta de vinte minutos da aula de Língua Inglesa todos os dias. Tenho, então, disponível com esses alunos cerca de trinta minutos por semana. Como instaurar uma aula de conversação com esse tempo reduzido numa turma de trinta e quatro alunos? Que espaço cada aluno terá para expressar pelo menos uma sentença de forma significativa?

No entanto, em outra perspectiva, Paiva (2000) afirma que a priorização da leitura em sala de aula impede as classes menos privilegiadas de aprender a falar línguas estrangeiras. No contexto da presente investigação, no meu entender, talvez um curso mais objetivo, com parâmetros mais bem definidos possa contribuir para uma aprendizagem mais significativa, mesmo que focalize uma ou duas habilidades apenas. Ou seja, com essa postura, o ensino de língua inglesa na escola pública pode vir a desempenhar um papel importante na história de aprendizagem de seus alunos.

Felizmente, algumas mudanças têm acontecido na escola pública nos últimos anos, tais como uma maior valorização do ensino de línguas em reconhecimento à importância da língua estrangeira na sociedade em geral, a partir da elaboração, por estudiosos da área, de documentos que regulamentam o ensino de línguas (LDB, 1996) e propõem parâmetros nacionais para tal ensino (PCNs-LE, 1999).

Uma das críticas às propostas curriculares anteriores era o fato de terem sido elaboradas por gestores educacionais que pouco conheciam sobre as pesquisas na área de Lingüística Aplicada e que não consideravam as opiniões do próprio docente. A esse respeito, Anastacios *et al.* (2002) afirmam que as políticas educacionais têm sido definidas pelo uso do senso-comum no apoio aos modelos educacionais, desconsiderando assim sujeitos importantes neste cenário, no caso, os professores.

Outra ação governamental no sentido de aprimorar o ensino tem sido o incentivo à participação dos professores em cursos de formação continuada e à apresentação de projetos

em sua área de atuação, embora ainda haja uma descrença por parte dos educadores em participar desses projetos, uma vez que interesses políticos fizeram com que muitos projetos anteriores não tivessem continuidade.

Retomando a análise do Questionário Informativo, no que diz respeito à concepção desses alunos sobre o conteúdo abordado nas aulas de língua inglesa, 49 alunos (66,21%) acreditam que a pronúncia é essencial, 36 alunos (48,64%) responderam que ler textos e desenvolver atividades de compreensão é o que mais importa, 24 (32,43%) optaram pelo vocabulário e 22 alunos (29,72%) julgaram que aprender gramática é o mais importante. Nessa questão, o aluno pôde optar por mais de uma resposta. Esses dados estão mais bem visualizados no gráfico abaixo:

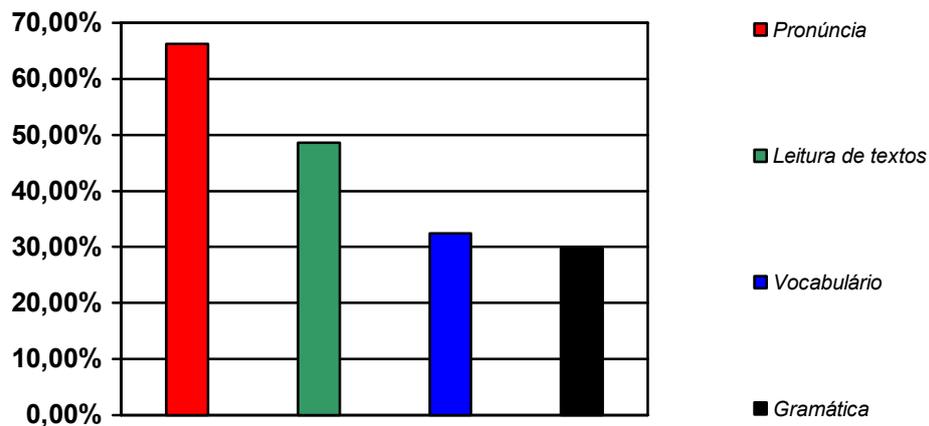


Gráfico 6 – Conteúdos que os alunos julgam mais importantes no ensino de língua inglesa. (Pergunta n.º 9).

A resposta mais recorrente diz respeito à pronúncia, ou seja, mais da metade dos alunos (66,21%) relaciona a aprendizagem de língua inglesa ao desenvolvimento da pronúncia. Na verdade, não só a pronúncia, mas o aspecto oral da língua como um todo é ressaltado pelos alunos como um dos fatores mais importantes na aprendizagem. Notei, por meio desse dado, que os aprendizes possuem crenças específicas a respeito da aprendizagem

de língua inglesa. Nesse caso, acreditam que o aspecto oral da língua é mais relevante que a leitura e a escrita, ou seja, sabe uma língua estrangeira quem a fala. Essas crenças podem estar refletindo o discurso de outros na fala destes alunos e até mesmo a influência exercida pela mídia, que, em geral, reforça as visões equivocadas acerca do ensino de línguas.

Tanto alunos quanto professores carregam consigo uma série de crenças positivas ou negativas a respeito do ensino e aprendizagem em geral que talvez seja resultado de experiências anteriores com a aprendizagem e a língua inglesa não constitui exceção. A esse respeito, Barcelos e Kalaja (2003) afirmam que as crenças são constituídas de opiniões e idéias que aprendizes e professores têm a respeito da língua e são socialmente construídas. Também Moita Lopes (1996) relaciona crenças a “mitos” que são perpetuados e podem colaborar para uma visão equivocada do que seria o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Quanto à prática de leitura em língua inglesa, o Gráfico 7, à frente, indica que 41 alunos (55,40%) responderam que dominar estratégias de leitura é muito importante, 35 aprendizes (47,29%) acreditam que precisam traduzir todas as palavras desconhecidas, 28 (37,83%) informam que ter conhecimentos prévios sobre o assunto do texto é essencial, 21 alunos (28,37%) acham que no momento da leitura é necessário entender cada palavra do texto, e 19 (25,67%) julgam ser necessário conhecer todas as estruturas gramaticais presentes no texto. É bom lembrar que o total de respostas não corresponde ao total de alunos, já que essa questão previa mais de uma resposta por parte de cada respondente.

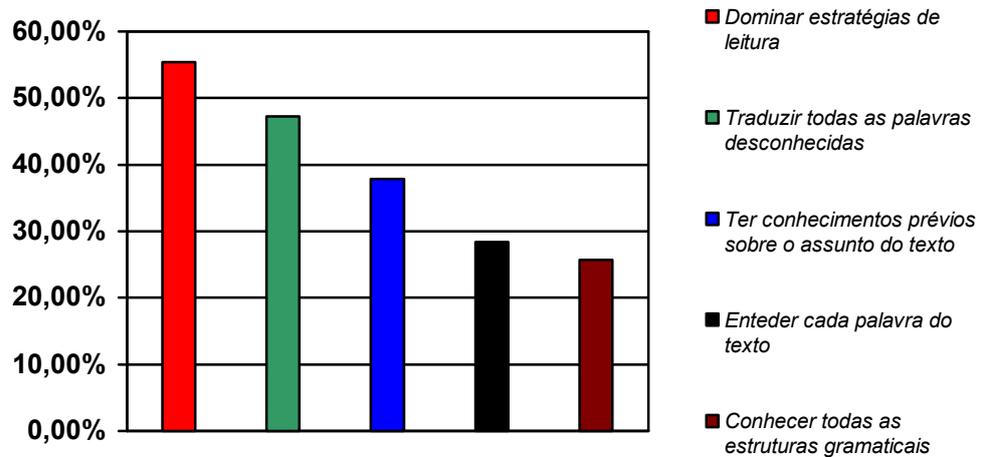


Gráfico 7 – Elementos que os alunos julgam necessários no momento da leitura de um texto em língua inglesa. (Pergunta nº. 10).

Nesse caso, as respostas dos alunos apresentam certa incoerência quando respondem que, ao ler um texto em língua inglesa, é *importante dominar estratégias de leitura*, mas, ao mesmo tempo, acreditam que *precisam traduzir todas as palavras desconhecidas*. Embora se constitua também a tradução uma estratégia de leitura, pode-se observar que isso não equivale a ler traduzindo todas as palavras do texto. Em outras palavras, durante a leitura, o aluno pode utilizar outras estratégias desenvolvidas, por exemplo, por meio da abordagem instrumental no ensino de leitura, tal como a dedução das palavras pelo contexto, inclusive com o uso de pistas não-verbais.

Embora a opção *enteder cada palavra do texto* no momento da leitura seja muito semelhante à alternativa *traduzir todas as palavras desconhecidas*, um número menor de alunos (28,37%) assinalou essa resposta. A opção menos assinalada, porém não menos expressiva (25,67%), foi a que afirma que para uma melhor compreensão é necessário *conhecer todas as estruturas gramaticais presentes no texto*. Ou seja, esses alunos parecem revelar aspectos de um modelo de leitura superficial em que o texto é usado para a exploração

de aspectos estruturais apenas, em detrimento de um trabalho exploratório que vise a uma compreensão mais aprofundada e crítica.

É interessante notar que dentre as alternativas mais selecionadas estão as opções *dominar estratégias de leitura* (55,40%) e *ter conhecimentos prévios sobre o assunto do texto* (37,83%). Acredito que essas respostas possam refletir influências da prática de leitura na abordagem instrumental da professora-pesquisadora, tendo em vista que parte dos alunos respondentes havia sido seus alunos durante seis meses no ano anterior. Em outras palavras, talvez as respostas tivessem sido diferentes se esses alunos não tivessem tido aulas que enfocassem o desenvolvimento de estratégias na perspectiva da abordagem instrumental, no momento da leitura, por meio do uso de textos autênticos.

Quando questionados sobre o seu contato com a língua inglesa fora da sala de aula, 71 alunos (95,94%) responderam que têm esse contato apenas quando usam o livro didático para estudar, 68 (91,89%) ouvindo músicas em língua inglesa, 46 (62,16%) assistindo a filmes em língua inglesa, 19 (25,67%) usando a Internet, 14 (18,91%) lendo anúncios publicitários em língua inglesa, 10 (13,51%) jogando *videogames*, 04 (5,40%) lendo jornais ou revistas em língua inglesa, 04 (5,40%) conversando com nativos em língua inglesa e nenhum aluno (0,00%) assinalou a alternativa “em nenhuma ocasião”. O Gráfico 8, a seguir, visualiza essas formas de contato dos alunos com a língua inglesa:

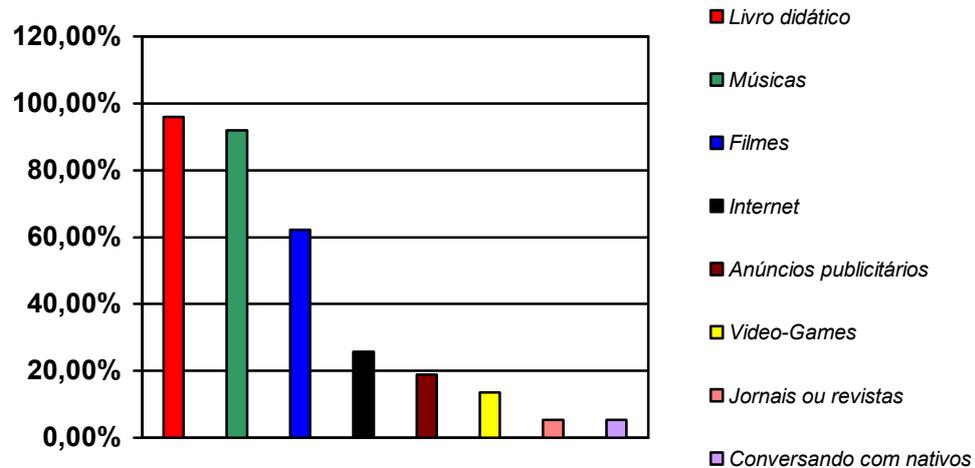


Gráfico 8 – Contextos em que os alunos utilizam a língua inglesa fora da sala de aula. (Pergunta n.º 8).

Essa questão apresentava a alternativa “Outras opções” e, nesse espaço, 10 alunos (13,51%) responderam que utilizam a língua inglesa fora da sala de aula jogando *videogames*.

Como revelam os dados, depois do livro didático, o contexto em que os alunos mais utilizam a língua inglesa fora da escola é por meio da audição de músicas, por sinal, textos orais autênticos.

A porcentagem de alunos que têm contato com nativos fora da escola, no momento da pesquisa, como ilustra o gráfico, é mínima e isto mostra que a principal meta desses alunos no sentido de atingir suas necessidades reais, não parece, no momento da pesquisa, ser o ensino mais voltado para o aspecto oral da língua. Os dados mostram ainda que o acesso à Internet é restrito e somente uma porcentagem mínima desses alunos (em torno de 25%) tem acesso a esse canal de informação. Esse aspecto aponta para indícios de que o perfil sócio-econômico desse grupo de alunos configura-se como menos privilegiado, o que é corroborado ainda pelo fato de somente 8,11% (vide Gráfico 2) de esses alunos freqüentarem cursos de língua inglesa em institutos particulares de idiomas.

Vale ressaltar, que além das necessidades específicas apresentadas pelos alunos como justificativa para se aprender língua inglesa, nota-se que eles também têm interesses individuais que vão além dessas necessidades, tais como jogar *videogames*, ouvir músicas e assistir a filmes em língua inglesa.

A seguir, serão focalizados trechos de duas aulas permeados pelas Anotações de Campo da professora-pesquisadora, bem como pelos depoimentos escritos dos alunos no Depoimento do Aluno e, quando pertinente, por registros do Questionário Informativo.

Pretendo, com essa análise, como já mencionado, responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como os aprendizes-participantes e a professora-pesquisadora reagem face à experiência de uma prática que contempla o uso de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa em uma escola pública?

3.2 Reações dos alunos e da professora-pesquisadora ao longo da utilização de textos autênticos em aulas de leitura

Os trechos analisados a seguir ilustram aspectos da reação dos aprendizes-participantes e da professora-pesquisadora quando inseridos em uma prática que adota o texto autêntico como fonte de leitura em aula de língua estrangeira.

Com essa finalidade, esta parte da análise será dividida em três partes que correspondem a asserções quanto às reações manifestadas pelos alunos-leitores e pela professora-pesquisadora quando da leitura de textos autênticos.

Inicialmente, porém, convém contextualizar os aspectos gerais das duas aulas selecionadas, para analisar algumas situações referentes a elas.

A primeira aula selecionada foi ministrada em uma turma do primeiro ano do ensino médio no dia 08/10/2004, sendo que escolhi o texto *Are you a chocoholic?*, conforme Notas

de Campo da Professora-Pesquisadora (Apêndice 4), principalmente pelo *formato* deste, no caso, um questionário interativo em que o usuário da Internet responde e, em seguida, obtém os resultados *on-line*. De minha experiência anterior com alunos adolescentes, pude perceber que a maioria deles gosta de responder questionários de revistas destinadas a este público-alvo, sendo que os resultados costumam revelar traços da personalidade desses adolescentes.

A segunda aula foi ministrada em uma turma do terceiro ano no dia 19/10/2004 e, conforme Notas de Campo da Professora-Pesquisadora (Apêndice 4), o tema escolhido “Células-tronco” deve-se a alguns motivos que julguei relevantes, dentre eles, o fato de ser um tema presente nos estudos dos alunos em questão, além de muito discutido na mídia atualmente, e ainda por ser um assunto polêmico, causador de opiniões divergentes. Acreditei, então, que a discussão sobre esse texto poderia promover uma maior interação entre os alunos e entre eles e a professora-pesquisadora, propiciando uma troca de conhecimentos mais real. Pelos motivos já expostos, considerei também que esse tema poderia ser alvo de algum texto em provas de PAIES da Universidade Federal de Uberlândia ou de Vestibular que, conforme análise da questão nº. 3 do Questionário Informativo (vide Gráfico 3), constitui-se o objetivo da maioria dos alunos.

A fonte do texto é oriunda de um artigo do jornal *Mercury News* da Califórnia, EUA, assinado pela jornalista Bárbara Feder Ostrov, extraído da Internet e mantido em sua forma original, *sem nenhum tipo de adaptação ou simplificação*, conforme Notas de Campo da Professora-Pesquisadora (Apêndice 4).

Os tópicos abaixo apresentados incluem, então, reações dos alunos e da professora-pesquisadora durante a leitura de textos autênticos, a saber: 1) texto autêntico sob a ótica dos participantes, 2) a associação, pelo aluno-leitor, do assunto do texto autêntico selecionado, com seu conhecimento prévio e aspectos de sua realidade e 3) texto autêntico e leitura no meio eletrônico.

3.2.1 A relevância do texto autêntico segundo a ótica de participantes

Na tentativa de construção de resposta à minha pergunta de pesquisa, analiso um dado relevante, referente à utilização de texto autêntico em contraposição à prática denominada simplificação, comum em livros didáticos convencionais, e a reação manifestada por um aluno sobre esse assunto, em um depoimento realizado após a segunda aula acima mencionada.

Nessa aula, o vocabulário do texto proposto não era muito familiar aos alunos, mas surpreendi-me com as respostas de um aluno às perguntas constantes dos Depoimentos de Alunos anotados após a aula, a saber: “O que você achou do texto?” e “O que você achou das atividades propostas?”, como transcrevo a seguir:

Excerto 4

Eu achei interessante, pois o texto foi feito sem nenhum corte de palavras de difícil pronúncia e compreensão. Eu achei legal pois fortalece nossa mente e ajuda a aprender o inglês sem nenhuma “facilidade”, mas como é na realidade.

(Trecho de Depoimento de Aluno Pós-aula do dia 19/10/2004)

Ao mencionar que *o texto foi feito sem nenhum corte de palavras* o aluno reconhece que o texto não é adaptado, mas ao contrário, é mantido em sua forma original. Talvez o aluno tenha feito esse comentário porque, no início da investigação, expliquei que trabalharia com textos autênticos, até mesmo para explicar o motivo pelo qual não usaríamos o livro didático durante algum tempo, procurando explicitar, sem uso demasiado de metalinguagem, a definição do termo “autêntico” que embasa o trabalho. Nesse caso, o depoimento do aluno pode ter sido uma repetição da minha própria explicação. Notei, no entanto, que ele acredita que as adaptações em textos têm o objetivo de “facilitar” a compreensão do texto ao promover *o corte de palavras de difícil compreensão*. Para esse aluno, essa prática pode impedir que

leitores tenham contato com textos, conforme ele, *como é na realidade*. O trecho *eu achei legal pois fortalece nossa mente e ajuda a aprender o inglês sem nenhuma “facilidade”* parece revelar a sua satisfação por atividades mais desafiadoras, não-repetitivas em aula.

A prática de “simplificar” textos, de acordo com Leffa (1996), teve impacto nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos. Os textos eram moldados considerando níveis de proficiência do leitor, tornando-se, assim, menos ou mais inteligíveis. As alterações no léxico e estruturas de um texto tornavam-no menos autêntico, mas supostamente mais compreensível para o leitor. A compreensibilidade vista nestes termos, porém, é questionada por vários autores (tais como O'HEAR E RAMSEY, 1990; ULIJN E STROTHER, 1990; ANDERSON E DAVISON, 1986, *apud* LEFFA, *op. cit.*) que argumentam que o nível de dificuldade de um texto não pode ser medido quantitativamente, ou seja, por número de palavras ou estruturas sintáticas consideradas difíceis ou fáceis, mas devem ser levadas em conta características individuais dos leitores, bem como a interação leitor-autor num determinado contexto. Dentro desta visão, Widdowson (1994) afirma que o que interessa na leitura de um texto é o contexto, a representação de mundo partilhada entre os interlocutores.

Leffa (*op. cit.*) também comunga desta idéia ao assinalar que a compreensão de um texto realiza-se por meio do conhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor e não apenas pelas características intrínsecas do mesmo. Em outras palavras, um texto será compreensível porque apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da representação do leitor dessa mesma realidade, não porque apresenta vocabulário mais ou menos difícil. Ou seja, para esse autor, um texto cujo assunto se desconhece, ainda que escrito com palavras simples e muito usadas no cotidiano, pode não ser compreensível.

Acredito que o aluno supracitado, ao fazer a observação *o texto foi feito sem nenhum corte de palavras de difícil pronúncia e compreensão*, esteja se lembrando do livro didático adotado em séries anteriores, pois este inclui apenas textos totalmente adaptados para

contemplar tópicos gramaticais que fazem parte de uma unidade, ou seja, o texto é produzido exclusivamente para o ensino de estruturas gramaticais. Segundo Leffa (1996), o livro didático que pretende preparar para a vida, quando insiste na simplicidade da linguagem, pode estar fazendo o contrário, deixando o aluno despreparado e até matando seu interesse. Ao afirmar *Eu achei interessante, pois o texto foi feito sem nenhum corte de palavras de difícil pronúncia e compreensão. Eu achei legal, pois fortalece nossa mente e ajuda a aprender o inglês sem nenhuma “facilidade”, mas como é na realidade*, o próprio aluno parece acreditar que textos não simplificados poderiam melhor prepará-lo para desafios futuros, pois ele não terá contato com textos simplificados fora da escola, ou seja, *na realidade, na sua vida*.

Observo ainda que, quando o texto não é preparado para abordar um conhecimento gramatical ou lexical determinado, o aprendiz torna-se mais autônomo, atuante, explorando estruturas que lhe interessam de forma mais livre. É comum alunos perguntarem algo sobre o texto e os professores responderem que aquele conteúdo será visto em alguma lição seguinte. Sobre isso Murdoch (1999) afirma que, por meio de textos autênticos, os leitores-aprendizes são capazes de desenvolver suas próprias hipóteses sobre a língua e podem tornar-se mais conscientes de outros usos gramaticais, de palavras ou estruturas, em um caminho de exploração determinado por eles mesmos.

Esse caminho de exploração é denominado por Widdowson (1994) como autonomia gradual. Nessa visão, os aprendizes estão engajados em um processo gradativo e vão passo a passo, com intervenção pedagógica, se tornando mais autônomos em relação à língua estudada.

Alguns aspectos da questão da autonomia acima explicitada encontram-se presentes nas Cenas 1 e 2, referentes à Aula número 5, do dia 19 de outubro de 2004, a seguir:

Cena 1

ANI: *Professora, tá no último parágrafo?*

P/P: *No último? Não sei. Você achou?*

ANI: *Como é o verbo “achar” em inglês?*

P/P: **find**. *Mas no texto esse verbo aparece no particípio passado **found**.*

VA: *Achei.*

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

Nesse fragmento da aula, é interessante notar que há indícios de uma autonomia do aluno em perguntar, de forma espontânea, algo que ele considerou relevante no decorrer da leitura: *Professora, tá no último parágrafo?* Também a professora, ao responder ao aluno *No último? Não sei. Você achou?*, não dá a resposta pronta, mas delega-lhe responsabilidades, proporcionando a possibilidade de construção de conhecimento e até mesmo retoma conhecimentos lingüísticos prévios do aluno, nesse caso, a conjugação do verbo no tempo particípio passado *found*, como este aparece no texto.

Em seguida, a professora sugere que aluno elabore a sua própria resposta, sem copiar do texto, incentivando-o a ser mais autônomo, como ilustra o trecho abaixo.

Cena 2

ANI: *grupos religiosos e grupos que são contra o aborto.*

P/P: *Por quê? Já foi discutido aqui hoje. Podem formular sua resposta. Não precisa ser igualzinho está no texto, ok? Gente, as opiniões das pessoas variam em torno desse assunto. Deixa eu perguntar, por exemplo, você, Rei, concorda com esse tipo de pesquisa?*

Rei: *Não.*

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

No trecho destacado acima, procuro incentivar os alunos a formularem as suas próprias respostas mais livremente, a partir do conhecimento que já possuem (P/P - *podem formular sua própria resposta, não precisa ser igualzinho está no texto, ok? Gente as opiniões das pessoas variam em torno desse assunto*), contrariando a visão da possibilidade de uma única interpretação do texto.

A opção didática da professora-pesquisadora nos trechos acima mencionados parece enfatizar a importância da contribuição do aluno no processo de ensino-aprendizagem, no caso a leitura de textos autênticos, em que ele deixa de ser um receptor passivo de conhecimentos, como se nada tivesse a acrescentar, passando a agir como um participante ativo neste processo. Desta forma, a prática de leitura da professora-pesquisadora parece se voltar para aspectos que dizem respeito à atuação dos participantes em sala de aula que, durante algum tempo, era focada no professor, como se este fosse o único detentor do saber, passando depois a ser centrada no aluno e, por fim, na interação entre ambos. A esse respeito, acredito que os atores em sala, tanto o professor quanto o aluno, em interação, em momentos de leitura, como os acima analisados, podem contribuir de maneira significativa para a aprendizagem.

3.2.2 A associação, pelo aluno-leitor, do assunto do texto autêntico selecionado, com seu conhecimento prévio e com aspectos de sua realidade

Na seqüência da análise, os dados advindos dos vários instrumentos de pesquisa que salientam a relação entre o tema do texto autêntico, o conhecimento prévio e a vivência do aluno, mostraram-se recorrentes de uma maneira especial, e, por esta razão, a presente seção caracterizou-se mais extensa.

Quanto ao conhecimento prévio mencionado, considero a antecipação de significados e a formulação de hipóteses sobre o tema etapas importantes ao longo da leitura, por propiciar oportunidades aos alunos de utilizarem seus próprios conhecimentos e de começarem a interagir com o assunto do texto.

Por esta razão, antes de iniciar a leitura do texto referente à Aula 5, propus algumas atividades de pré-leitura como, por exemplo, a exploração do título do texto e do conhecimento dos alunos sobre o assunto. O conhecimento prévio, lingüístico e textual dos

leitores, ativado no momento da leitura, permite que uma primeira interação entre leitor e autor seja instaurada e propicia uma negociação de significados ao longo e após a leitura. Característico da abordagem instrumental, esse procedimento não exige em princípio uma compreensão detalhada e, a meu ver, o aluno pode vir a internalizar alguns elementos discursivos, conceituais e estratégicos que poderão facilitar uma leitura posterior mais aprofundada.

A esse respeito, ao relacionar o uso de texto autêntico e estratégias de leitura, Grellet (1981) afirma que, quando confrontados com textos autênticos, não adaptados ou simplificados, é importante que sejam propostas aos alunos, em princípio, atividades mais globais, porque assim poderiam compreender, pelo menos, o sentido geral do texto e se sentiriam mais confiantes na leitura de novos textos.

E, ao realizar essa atividade, pude perceber que alguns alunos reagiram ao texto associando o assunto a fatos que leram ou assistiram na televisão, sinalizando um conhecimento prévio sobre o tema.

A Cena 3, a seguir, ilustra essa afirmação:

Cena 3

P/P: *Muito bem gente, vocês estão muito informados sobre o assunto. Então como vocês disseram, células-tronco são células que podem fazer o que? Podem se transformar em qualquer tecido aí do corpo humano.*

Jul: *Pra fins terapêuticos.*

P/P: *Sim, o que a Jul falou, o principal seria o fim terapêutico, na cura de doenças.*

Mar: *Professora, e aquele ator lá que morreu porque não tava liberada a utilização de células-tronco?*

P/P: *Isso, Mar, como é mesmo o nome dele?*

Cri: ***Christopher Leeve.***

P/P: ***Christopher Reeve. O Super-Homem.***

Ang: *Porque tem gente que é contra né?*

P/P: *Tem gente que é contra?*

Noa: *E também a religião influencia.*

P/P: *Influencia? Por que?*

Mar: *Professora, até mesmo o presidente dos Estados Unidos, parece que ele é contra esse (...) Só que agora ele tá usando isso como... negócio.*

ANI: *Campanha política.*

P/P: *Ah, sim, o Kerry, né, e o Bush estão em campanha política e um dos assuntos tratados por eles é a questão das células-tronco (pc). Voltando ao que a Noa colocou, a questão ética é muito importante, né? Tem grupos que são contra e grupos a favor. Mas eu queria saber a opinião de vocês. Qual é a opinião de vocês sobre isso?*

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

Nota-se, nesse trecho, que os alunos estão sintonizados com o assunto ao citarem, de forma espontânea, personalidades envolvidas com o tema “Células-tronco”, como o ator americano *Cristopher Reeve* e o então candidato à presidência dos Estados Unidos, *George Bush*. Provavelmente foram expostos a esses discursos em reportagens ou em noticiários na televisão. Conforme Martinez (2002), um dos objetivos do material autêntico é manter os alunos informados sobre o que está acontecendo no mundo, tendo assim um valor educacional intrínseco. Nessa concepção, tanto o professor quanto os alunos têm liberdade de escolher textos informativos que abordam assuntos de interesse dos alunos, passando a leitura a ter, então, um caráter formativo, contribuindo para a construção do conhecimento global desses aprendizes, ou seja, a escolha de conteúdos significativos e relevantes contribui para a formação do aluno.

Ainda sobre esse aspecto, Sanderson (1999) afirma que nós, como professores, somos também educadores trabalhando dentro de um sistema escolar, então a educação e o desenvolvimento geral do aluno fazem parte de nossas responsabilidades.

O foco, nessa perspectiva, pode não ser o desenvolvimento da competência lingüística unicamente, podendo ser o texto usado também como fonte de construção de conhecimento em outras áreas. Sobre isso, Slobodina (1995) pontua que um texto autêntico propicia informações sobre a língua – objetivo primário -, mas apresenta também detalhes sócio-étnico-culturais – objetivo secundário. Nesse sentido, ressalta-se a dimensão formativa da leitura que contribui para a formação do cidadão em vários aspectos.

No trecho abaixo, referente às respostas de dois alunos às perguntas “O que você achou das atividades propostas?” e “Quais foram suas impressões sobre a aula de maneira geral?”, constantes dos Depoimentos de Alunos, ao término da Aula 5, é interessante observar que alguns alunos perceberam a função formativa da leitura, mesmo que, ao que parece, inconscientemente.

Excerto 5

1 Legal, pois nós tivemos a oportunidade de saber mais sobre as células-tronco, e debate sobre o assunto.

2 As melhores possíveis pois eu não tinha muito conhecimento sobre o assunto e através dessa aula eu pude entender melhor.

(Trecho de Depoimento de Aluno Pós-aula do dia 19/10/2004)

Nesse caso, ao afirmarem *tivemos a oportunidade de saber mais sobre as células-tronco e debate sobre o assunto e eu não tinha muito conhecimento sobre o assunto e através dessa aula eu pude entender melhor*, os alunos deslocaram o objetivo primário da leitura do texto, que seria a aprendizagem da língua estrangeira, para a oportunidade de processar informações e conteúdos, por meio da língua estrangeira, que poderiam ampliar seus conhecimentos gerais sobre o assunto, bem como influenciar na formação de sua opinião sobre o mesmo.

Nessa mesma linha, Almeida Filho (1994) pontua que o estudo de corpos de conhecimento de outras matérias do currículo escolar, via língua-alvo, focaliza a construção de sentido pela interação e garante a prioridade para conteúdos verdadeiros e formativos no processo educacional. Conforme esse autor, nessa visão, aprender uma língua estrangeira implica aprender outras coisas simultaneamente.

Vale acrescentar que a professora-pesquisadora também parece se mostrar preocupada com esta inter-relação do conteúdo lingüístico com o conteúdo formativo e informativo, conforme ilustra a cena, a seguir:

Cena 4

P/P: Isso, seria um tipo de documento, nota, projeto de lei. Bom, então, **Where can we get more information. More information...** mais...

VA: Informação.

P/P: Isso, se você quiser saber mais sobre esse assunto, onde você vai pesquisar?

ANI: No **site** www.sen.ca.gov

P/P: Ah isso mesmo, quem não achou, tá lá abaixo do texto. **Visit www.sen.ca.gov for more information about the bill.** Se você realmente quiser saber, visite esse **site**.

ANI: Nesse endereço?

P/P: Isso, esse endereço. Se você quiser mais informação, você vai nesse **site** aí. Gente é sério, se esse texto te chamou a atenção... você quer saber mais sobre isso...você tem acesso...visite o **site**. E principalmente, você quer aprender mais inglês, o **site** está em inglês. Agora, a questão quatro, responda em português: "Quais são as questões éticas que envolvem esse assunto, de acordo com o texto"?
(Professora caminha pela sala)

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

Nesse instante, a reação da professora-pesquisadora, ao responder *no site* www.sen.ca.gov, nesse endereço, parece revelar uma visão de leitura mais dinâmica, realizada pós-aula, ou seja, a leitura de um texto autêntico como este não se encerra no momento em que a aula termina. Nesse intuito, tenta motivar seus alunos a visitarem o *site* onde se encontra o texto estudado, para que possam aprender mais sobre o assunto e também sobre a língua, já que o *site* está em inglês (P/P: Isso, esse endereço. Se você quiser mais informação, você vai nesse **site** aí. Gente é sério, se esse texto te chamou a atenção... você quer saber mais sobre isso... você tem acesso... visite o **site**. E principalmente, você quer aprender mais inglês, o **site** está em inglês). Desta forma, os alunos estariam ampliando seus conhecimentos lingüísticos, mas, além disso, poderiam se informar mais sobre o assunto: assim, o objetivo desse tipo de atividade com textos autênticos não pode ser o de simplesmente desenvolver a

competência lingüística ou o de apenas informar os alunos, mas também o de ampliar os seus conhecimentos em outras áreas do saber, ou seja, sua concepção global de mundo.

Nesse ponto da análise, merece ser destacada a questão da interdisciplinaridade no ensino de leitura em língua inglesa. Os PCNs-LE (1999, p. 26) abordam essa questão, não como uma mera justaposição de disciplinas, mas como uma atividade de “complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos”. Nessa visão, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode desempenhar uma função interdisciplinar, viabilizando não só uma inter-relação entre as disciplinas ou a aprendizagem destas via textos em língua estrangeira, mas também a formação do aprendiz em todos os sentidos.

Por outro lado, como abordado na fundamentação teórica do presente estudo, Leffa (1992) questiona o fato de o professor viver num mundo essencialmente interdisciplinar e ser solicitado a compartilhar do mundo multidisciplinar do aluno, que se depara com um currículo dividido em muitas disciplinas, muitas vezes compartimentalizadas. Segundo esse autor, existem diferenças entre a interdisciplinaridade do professor e a multidisciplinaridade do aluno, tendo em vista que não há um ponto de contato entre a área de conhecimento do professor e a disciplina estudada pelo aluno; o professor poderia não estar preparado para abordar conhecimentos de áreas específicas os quais ele não domina.

Considerando a leitura como uma atividade de negociação e construção de significados de maneira interativa, talvez esta questão não se apresente como um problema sério ou mesmo venha a tolher o professor em sua opção de usar textos autênticos de áreas específicas em suas aulas de leitura, pois acredito na possibilidade de um engajamento do professor na busca de aprendizagem de conceitos importantes de áreas específicas e, principalmente no auxílio dos alunos na negociação da exploração destes conceitos durante a leitura de textos em língua estrangeira. Ressalto que este não é o caso dos alunos do presente

contexto de investigação uma vez que não são exatamente especialistas nos conteúdos abordados e, ainda, os textos selecionados tratam de assuntos muito discutidos no momento, no caso, fazem parte de experiências vivenciadas tanto por eles quanto pela professora-pesquisadora.

O trecho abaixo, extraído das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora realizadas após a Aula 5, mostra como o tema tratado nesta aula de leitura chamou a atenção de uma professora de outra área, que propôs um trabalho interdisciplinar entre as duas disciplinas.

Excerto 6

Os alunos realmente aprovaram o tema, como detectei nos depoimentos e em conversas informais com eles. Certifiquei-me ainda mais disso, pois eles comentaram com a professora de biologia, que já havia feito algumas considerações sobre o assunto em sala de aula. A referida professora veio conversar comigo no final da aula e sugeriu que fizéssemos um trabalho conjunto, detalhando mais o assunto.

(Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora do dia 19/10/2004)

No decorrer da aula, percebi um interesse muito grande dos alunos pelo assunto e, logo depois, soube que o tema estava também sendo explorado nas aulas de biologia. Posteriormente, os alunos comentaram sobre a aula de inglês com a professora de biologia, que me procurou, propondo que *fizéssemos um trabalho conjunto*, interdisciplinar, em torno do mesmo *assunto*.

Provavelmente, esse momento de troca de experiências não teria ocorrido se tivéssemos seguindo à risca o livro didático adotado na aula de leitura, já que os textos nele propostos, previamente selecionados, talvez não apresentassem o tema em questão, ao passo que o texto autêntico, como o que trata sobre as células-tronco, além da possibilidade de contemplar temas atuais relevantes à aprendizagem do aluno, pode expor o leitor a uma

variedade de tipos de textos e linguagens que talvez não sejam encontrados em materiais didáticos convencionais.

O aspecto relacionado ao tema dos textos selecionados e sua possível influência na prática de leitura dos alunos, merece ser analisado. Como exposto anteriormente, os textos utilizados nas aulas foram selecionados a partir de uma análise de necessidades dos alunos, evidenciadas por meio das respostas do Questionário Informativo e também pelo contato diário com esses alunos. Nesse caso, o uso de textos autênticos pode ser uma alternativa relevante, pela perspectiva de serem selecionados a partir dos interesses e necessidades reais de alunos de um contexto específico, prática que não costuma ocorrer quando da escolha dos textos que constituem o livro didático. Em outras palavras, seria quase impossível que autores de livros didáticos convencionais levassem em consideração, no momento da elaboração e organização desses materiais, características tão particulares de contextos individuais de ensino.

Segundo Farrell (2003), alguns livros-texto possuem trechos com os quais os alunos têm muito pouca afinidade e, portanto, pouco interesse também. Por outro lado, a escolha de conteúdos mais significativos poderia ocorrer, considerando a participação dos aprendizes.

Autores como Farrell (*op. cit.*), Larsen-Freeman (2000), Figueiredo (2000), Moita Lopes (1996), Almeida Filho (1993), Holmes (1986), Nuttall (1982), dentre outros, e também os PCNs-LE (1999), ressaltam a importância da seleção de material didático relevante para os alunos no momento de planejamento de um curso.

As Cenas 5, 6 e 7 abaixo se referem à Aula número 3, do dia 08/10/2004, e ilustram trechos em que os alunos estabelecem um elo entre o assunto do texto e detalhes de sua vida cotidiana, como sugerem os PCNs-LE (*op. cit.*) ao apresentarem uma perspectiva do ensino de língua estrangeira que objetiva relacionar a aprendizagem em língua estrangeira com contextos reais, ou seja, com diferentes situações da vivência cotidiana dos alunos.

Cena 5

P/P: **Cravings** pessoal, realmente, a palavra é uma das palavras que a gente precisa traduzir mesmo. **Cravings** é um forte desejo.

ANI: *Você tem um forte desejo...*

P/P: *Você tem um forte desejo, uma ânsia de comer chocolate regularmente?*

Ali: *Ah, eu sinto, eu tô grávida, né?*

P/P: *Nossa é terrível! Assim, não só quando a gente está grávida, e os homens como ficam nessa história?* (risos).

(Trecho da Aula 03 filmada em 08/10/2004)

Cena 6

P/P: *E a última pergunta, gente. **Do you rely on chocolate for a regular energy boost?** Eu só preciso que vocês entendam aí três palavrinhas.*

Fab: **chocolate.**

Ver: **regular.**

ANI: **energy.**

(...)

THI: *Eu acredito, depois do treino eu como chocolate pra recuperar energia.*

(Trecho da Aula 03 filmada em 08/10/2004)

Cena 7

VA: *chocólatra.*

P/P: *Isso, você é um chocólatra? Você é uma pessoa viciada em chocolates? **Holic...** viciado. **Alcoholic**, viciado em álcool. Tem alguém aqui que é chocólatra? (Vários alunos levantam a mão). Ali, mais alguém.*

ANI: *Ah, dá muita espinha.*

(Trecho da Aula 03 filmada em 08/10/2004)

Enquanto Ali responde *Ah, eu sinto, eu to grávida, né?* ao ser questionada se tem fortes desejos de comer chocolate, Thia afirma *depois do treino eu como chocolate pra recuperar a energia*, relacionando o alimento como fonte de energia, e, ainda ANI avalia o efeito do chocolate *Ah, dá muita espinha*; o que, na verdade, transparece é que esses alunos, em interação com o tema do texto, estão em vários momentos citando exemplos de sua própria vivência no dia-a-dia, que espelham situações, muitas vezes, relacionados à adolescência, como gravidez, esporte e acne.

Os elementos que estão em jogo aqui não são apenas os de domínio cognitivo, mas também de domínio afetivo. Conforme Leffa (1996), não apenas fatores do domínio cognitivo, como conhecimento prévio do assunto, familiaridade com os aspectos culturais, conhecimentos lingüísticos ou capacidade de raciocínio, mas também fatores do domínio afetivo, como interesse pelo tópico, atitude positiva em relação ao texto, empenho em compreendê-lo são fatores que desempenham um papel importante na compreensão da leitura por parte dos leitores-aprendizes.

Widdowson (1994) postula, inclusive, que um texto só é autêntico se contiver elementos que estejam inseridos nas convenções específicas da comunidade a que os leitores pertencem. Em outras palavras, textos são autênticos quando estão em consonância com os interesses dos alunos, suas concepções, suas maneiras de enxergar o mundo. Entendo que esses alunos adotam uma postura positiva em relação ao texto e se empenham em compreendê-lo, porque o assunto desperta neles um interesse que está relacionado a características de sua própria vida.

Assim, após proceder a uma análise de necessidades e interesses de seus alunos, acredito que o professor possa selecionar um texto autêntico que contemple aspectos do contexto real dos alunos, o que pode tornar a leitura mais significativa e relacionada ao que os alunos vivenciam.

Por outro lado, a interação do aluno com o texto fica comprometida quando não há uma identificação com o tema focalizado neste, como se percebe no trecho a seguir.

Excerto 7

P/P: E agora, sobre os textos, o que você achou dos textos trabalhados em sala de aula?

Rei: Bem, eu gostei mais do texto da Coca-cola.

P/P: Ah, o texto da Coca-cola, lembro, você até fez um depoimento espontâneo no dia da aula sobre o texto, né?

Rei: É.

P/P: Mas, por quê?
 Rei: Ah, eu acho que é porque eu gosto muito de **marketing**, eu quero fazer publicidade.
 P/P: É mesmo? (a professora usa uma entonação de surpresa). Legal!
 Rei: Agora, eu não gostei muito do texto do olho, iris.
 P/P: **Iris Scan**? O último texto?
 Rei: É.
 P/P: Por quê?
 Rei: Eu achei o texto um pouco chato. Difícil, não entendi bem.
 P/P: Ah. E as atividades propostas?

(Trecho da Entrevista filmada em 25/11/04)

Considerando o trecho acima, vale destacar que o texto mencionado pelo aluno, **Iris Scan**, talvez não tenha sido uma escolha pertinente, já que, embora os alunos tenham sugerido textos sobre tecnologia no Questionário Informativo, a sua realidade revela (vide Gráfico 8), que seu acesso às tecnologias é muito limitado. Esses dados nos remetem ao posicionamento de Widdowson (1994) que pontua que *real English* ou *authentic English* só faz sentido se relacionado a um determinado contexto, ou seja, se não faz parte do contexto cultural, social, histórico e ideológico do aluno, o texto não lhe fará sentido. Ao ser interpelado sobre a sua apreciação quanto aos textos, o aluno afirma: *Eu achei o texto um pouco chato. Difícil, não entendi bem*. Analisando essa assertiva, noto que o aluno usa o adjetivo *chato* para caracterizar o texto e logo em seguida o adjetivo *difícil*, ou seja, parece associar a sua não identificação com o texto à sua dificuldade em compreendê-lo.

Acredito que quando o aluno é impulsionado a ler o texto porque se identifica com o assunto de alguma maneira, isso talvez possa auxiliá-lo na compreensão em termos lingüísticos também, já que aqui aparece o fator motivação.

Nessa visão, Murdoch (1999) salienta que o texto autêntico pode aumentar a motivação dos aprendizes à medida que eles não estão lendo meramente para estudar aspectos específicos da língua. É interessante ressaltar que essa motivação talvez não ocorra caso o texto selecionado, mesmo autêntico, não apresente elementos que despertem o interesse do aluno. A esse respeito, Goodman (1976) postula que quando o foco do leitor não está na

leitura por si só, mas no conteúdo, o desenvolvimento da competência da leitura é mais bem alcançado.

Quando, na Entrevista, o aluno Rei é indagado sobre o texto que mais gostou e afirma *o texto da Coca-cola, eu acho que é porque eu gosto muito de **marketing**, eu quero fazer publicidade*, o interesse pelo texto está intrinsecamente relacionado à manifestação do desejo desse aluno de frequentar um curso nessa área futuramente. Nesse sentido, o texto adquiriu certo grau de autenticidade que não corresponderá à realidade de um outro leitor não familiarizado com o assunto, conforme Davies (1984), que considera que um texto é autêntico quando é compreendido. O depoimento acima pode ser interpretado nessa linha, pois esse aluno, Rei, teve dificuldades em compreender um texto que não fazia parte de seu universo.

Um outro aspecto que pode ainda ser retomado nessa cena diz respeito ao conhecimento prévio no momento da leitura. Como explicitado anteriormente, na Cena 3, conhecimentos acerca do assunto a ser tratado no texto podem ajudar o aluno na compreensão da leitura. Por não se tratar de um tema tão exposto como, por exemplo, a guerra de *marketing* entre a Pepsi e a Coca Cola ou a pesquisa sobre células-tronco, assuntos estes muito discutidos na mídia, talvez o texto “*Iris Scan*”, que aborda um assunto mais específico a respeito de identificações biométricas, esteja mais distante do conhecimento do aluno nesta etapa de sua educação.

Sob um outro prisma, os dados acima analisados podem ainda nos remeter a uma reivindicação na área da aprendizagem, muitas vezes negligenciada, de que os alunos possuem características individuais e desejos pessoais que precisam ser respeitados.

Face às considerações acima, é interessante observar que a professora-pesquisadora parece se preocupar em selecionar textos autênticos mais apropriados ao contexto dos alunos, buscando atendê-los em sua heterogeneidade e habilidades múltiplas, mesmo que em parte.

Ainda durante a investigação, percebi que essa prática é um tanto complexa, visto que o material didático é apenas um dos elementos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, experiências pessoais, interesses e desejos diversificados, a interação do aluno com seus colegas, do professor com o aluno, do aluno com o professor e de ambos com o texto podem influenciar a prática de ler e interpretar. Considerando que o texto não tem sentido em si mesmo, mas é construído a partir da interação, conforme abordado no capítulo teórico, notei ainda que, se o assunto selecionado para a exploração da leitura não faz parte do universo dos alunos, independentemente de o texto ser autêntico ou não, os alunos não costumam manifestar um envolvimento efetivo nesse caso.

No Excerto 8, que contempla um trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora realizadas antes da Aula 5, nota-se um empenho evidente de sua parte em selecionar um texto autêntico, polêmico e atual, que talvez fosse interessante para os alunos.

Excerto 8

Quanto ao tema, escolhi “células-tronco” pois julguei ser um assunto interessante, polêmico e bem atual.

(Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora do dia 19/10/2004)

As Notas de Campo sugerem que a professora-pesquisadora acredita ter feito uma escolha mais pertinente ao contexto dos alunos ao afirmar *julguei ser um assunto interessante* para eles, *polêmico e bem atual*. Nesse primeiro instante, esse registro parece revelar que a professora segue uma intuição apenas. Almeida Filho (1993) ressalta que, muitas vezes, os professores agem orientados por uma abordagem implícita, constituída de crenças, intuições e experiências que influenciam a abordagem ensinar do professor. Em consonância com esse autor, McKay (2003) afirma que os professores têm valores educacionais, políticos, sociais e

morais baseados em experiências particulares que podem influenciá-los nos momentos de planejamento e decisões que tomam ao longo de sua prática de ensino.

Mas, além da abordagem implícita, o professor pode, segundo Almeida Filho (1993), usufruir também de uma abordagem consciente e orientada. É pertinente notar que a professora-pesquisadora, ao selecionar o texto, o faz com objetivos bem claros, ou seja, manifesta a professora-pesquisadora interesse em explorar textos mais relevantes para seus alunos, a partir, inclusive, de sugestões destes no Questionário Informativo (vide Pergunta nº. 11). As escolhas lexicais *interessante, polêmico e bem atual* revelam sua opção por textos que retratem temas da atualidade, que sejam do interesse alunos e que possam promover questionamentos. Vale lembrar que o tema em questão é oriundo de texto autêntico que foi selecionado tendo em vista os elementos explicitados acima.

Triangulando os dados, as Notas de Campo acima e o trecho da Aula 5 abaixo apontam aspectos mais conscientes da abordagem adotada pela professora-pesquisadora:

Cena 8

P/P: *23 de setembro de 2002. Isso gente, tem dois anos que esse texto foi escrito. E nós vemos que é um tema atualíssimo, retratado em vários noticiários. Por que então? É um tema polêmico que vem sendo tratado há muito tempo. É algo que foi descoberto agora?*

VA: *Não.*

P/P: *Pois é. Eu escolhi esse texto de 2002 pra vocês perceberem a complexidade do assunto. Eu tinha inclusive um texto de 2004 que seria uma homenagem, no caso, ao ator que morreu né, e estava muito engajado nessa causa, mas escolhi este. Observar a data em que o texto foi escrito é muito importante e pode dizer muita coisa. Todos os detalhes são importantes na hora da leitura (pc). **Answer in English. Who is Davies? Who? Quem lembra? Who?***

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

A professora-pesquisadora faz referência às razões que a levaram a escolher esse texto e não outro em P/P: *Pois é. Eu escolhi esse texto de 2002 pra vocês perceberem a complexidade do assunto. Eu tinha inclusive um texto de 2004 que seria uma homenagem, no*

caso, ao ator que morreu né, e estava muito engajado nessa causa, mas escolhi este. Observar a data em que o texto foi escrito é muito importante e pode dizer muita coisa. Todos os detalhes são importantes na hora da leitura, tornando claros, então, os seus objetivos para a aula, bem como os critérios de seleção de textos para os seus alunos.

Além disso, para justificar a escolha do texto sobre células-tronco, a professora-pesquisadora manifesta sensibilidade quanto à situação de seus alunos ao tentar propiciar a eles condições de competirem, com sucesso, a uma vaga na universidade.

Excerto 9

Um outro motivo é que é um tema bem passível de cair em provas do PAIES ou Vestibular, em minha opinião, e os alunos gostam quando trazemos textos assim, já que alguns alunos se mostram muito interessados em ser aprovados nesses exames.

(Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora do dia 19/10/2004)

O Excerto 9 apresenta, portanto, mais um posicionamento quanto aos critérios explícitos da professora-pesquisadora durante a escolha do tema a ser explorado. Nesse instante, ao pontuar *é um tema bem passível de cair em provas do PAIES ou Vestibular, os alunos gostam quando trazemos textos assim e alguns alunos se mostram interessados em ser aprovados nesses exames*, a professora-pesquisadora busca mostrar seu interesse em preencher as expectativas dos alunos, atendendo às necessidades mais imediatas desses aprendizes, especificamente no contexto da pesquisa em questão, que, segundo as respostas do Questionário Informativo, seria o ingresso em um curso superior (vide Gráfico 3). A manifestação da professora-pesquisadora parece revelar, então, reflexos de princípios mais explícitos quantos aos seus critérios de seleção de textos.

Aqui, esta preocupação da professora-pesquisadora em trazer para a sala de aula textos que possam ser tema de provas de vestibular talvez justifique sua ênfase recorrente em explorar textos autênticos, tendo em vista ainda o Programa de Línguas Estrangeiras dos

Processos Seletivos da Universidade Federal de Uberlândia (2004) que requer que o aluno seja capaz de ler, compreender e interpretar textos autênticos, não simplificados, que sejam relevantes e que não sejam produzidos com a intenção de ensinar a língua, ou seja, textos originais publicados em revistas, jornais, periódicos, textos eletrônicos e outros. Em outras palavras, o uso de textos adaptados talvez não se justifique para este aluno que tem como principal objetivo o ingresso no ensino superior, pois, para que seja bem sucedido no exame de língua estrangeira, neste contexto, ele precisa ter contato com o tipo de texto ali contemplado, nesse caso, o autêntico. Nessa linha, Philips e Shettelsworth (1988) postulam que os textos adaptados não preparam os leitores para lidar com os textos autênticos.

Contudo, a professora-pesquisadora parece também valorizar um outro viés da leitura, que tem caráter mais crítico e que pretende contribuir para que o aluno construa seus próprios conceitos, a partir da reflexão.

Excerto 10

Além disso, é um assunto que pode promover discussão e propiciar ao aluno momentos de reflexão e de exposição de suas opiniões.

(Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora do dia 19/10/2004)

Pode-se depreender desse trecho que a professora-pesquisadora está preocupada com aspectos formativos da leitura, coadunando com visão de Celani (2003), Figueiredo (2000), Leffa (1998), dentre outros. Ao afirmar *é um assunto que pode promover discussão*, nota-se sua opção por uma aula de leitura mais interativa e comprometida, em que possa haver uma troca de conhecimentos entre os participantes em sala de aula. Também o trecho *propiciar ao aluno momentos de reflexão* sugere um trabalho tentativo de fazer com que o aluno posicione-se de uma maneira mais crítica e reflexiva e, finalmente, de oportunizar que o aluno expresse-se como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem por meio da *exposição de suas*

opiniões. Esse posicionamento, segundo Figueiredo (2003), está relacionado à potencialidade da educação em contribuir para a reflexão e ação continuadas do aprendiz, que tem um papel a desempenhar, como cidadão, em um determinado grupo social.

Essa concepção é retomada pela professora-pesquisadora ao mencionar as atividades elaboradas. O seu depoimento, no excerto a seguir, parece sinalizar sua opção por atividades de leitura de caráter mais instigador.

Excerto 11

Embora as perguntas sejam apenas de compreensão como no modelo de provas do Vestibular, a discussão sobre o texto pretende ser problematizadora. Espero que haja uma interação entre os alunos, já que cada um deve provavelmente saber um pouco sobre o assunto. Na interação, esse conhecimento pode ser ampliado.

(Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora do dia 19/10/2004)

Quando afirma que *embora as perguntas sejam apenas de compreensão como no modelo de provas do Vestibular, a discussão sobre o texto pretende ser problematizadora*, a professora-pesquisadora parece querer instrumentalizar o aluno, propiciando-lhe questões semelhantes ao modelo de provas de Vestibular, mas, por outro lado, parece acreditar que, em se tratando do processamento da leitura, isso, por si só, não seria suficiente, sendo necessário uma *discussão sobre o texto* mais *problematizadora* e uma *interação entre os alunos*, visando a uma troca de conhecimentos.

Nesse sentido, há que se remeter essa decisão da professora-pesquisadora à discussão de Figueiredo (2000), quando a autora pontua que, mesmo em livros didáticos voltados para o ensino da leitura, as perguntas costumam ser de conteúdo, gramática ou vocabulário, não contemplando, portanto, perguntas processuais que dizem respeito à construção de sentido na compreensão da leitura em si. Esse tipo de atividade, segundo Scott (2005, p. 300), pode ser classificada como não autêntica. Um exemplo de atividade não autêntica, conforme o autor,

caracteriza-se por perguntas como: “Divida as duas primeiras sentenças em sujeito, verbo e complemento”¹⁹, ao passo que uma pergunta autêntica seria: “Leia o texto, usando um dicionário se realmente necessário, e comente com seu colega o que você achou de interessante no texto”²⁰. De acordo com o autor supracitado, o parâmetro que define se o exercício é autêntico, ou ‘*lifelike*’, como ele denomina, é o fato de remetermos as atividades a algo que fazemos quando estamos fora da sala de aula, no momento de execução destas.

Nesse sentido, é importante destacar que a professora-pesquisadora procura elaborar as atividades também de maneira mais autêntica, com perguntas que refletem características da vida real, corroborando a visão de Nuttall (1982), para quem o termo “autêntico” é usado para significar as razões que estão relacionadas não somente com a aprendizagem de língua, mas com os usos que as pessoas fazem da leitura em suas vidas cotidianas fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, a professora-pesquisadora parece se pautar na construção de um ensino de leitura mais reflexivo, baseado na construção de sentido do texto, aspecto que transparece em seu modo de lidar com o texto, levantando questionamentos ao longo da leitura, por exemplo. Em outras palavras, no momento da leitura, a professora-pesquisadora procura motivar os alunos a refletirem e exporem suas idéias, levantando questões de caráter mais instigante e ajudando-os a problematizar conceitos abordados no texto.

É o que se observa, por meio da triangulação dos dados de suas Notas de Campo acima e do trecho da Aula 5:

Cena 9

P/P: Porque? Já foi discutido aqui hoje. Podem formular sua resposta. Não precisa ser igualzinho está no texto, ok? Gente, as opiniões das pessoas variam em torno

¹⁹ Do original: *Not authentic: eg. Divide the first two sentences into subject, verb and complement.* (Tradução da pesquisadora).

²⁰ Do original: *Authentic: eg. Read the text for as long as necessary, using a dictionary if really needed, then tell your neighbour about what you found of interest in the text.* (Tradução da pesquisadora)

desse assunto. Deixa eu perguntar por exemplo, você, Rei, concorda com esse tipo de pesquisa?

Rei: Não.

P/P: *E se você tivesse um filho que está à beira da morte e se você tivesse uma oportunidade dessas seu filho sobreviveria?*

Rei: *Ah, não sei. A gente fala, mas quando é com a gente...*

And: *Ah, eu acho que cada um teve sua oportunidade. A gente não pode mudar isso.*

ANI: *Eu já não acho. O embrião ainda não nasceu. Já uma pessoa...*

P/P: *Viram como as opiniões variam? É muita coisa envolvida, envolve vidas. Eu até vou perguntar aqui, vocês são contra ou a favor do aborto?*

VA: *contra.*

P/P: *E se for detectado que a criança está sendo gerada sem cérebro? Já está sendo permitido o aborto nesses casos. Não estou dizendo que sou a favor ou contra, só estou levantando questionamentos. Como eu disse, cada um tem sua opinião.*

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

No trecho destacado acima, a professora-pesquisadora faz uma pergunta direcionada a um aluno: *Deixa-me perguntar, por exemplo, você, Rei, concorda com esse tipo de pesquisa?* e em um momento subsequente, ela incentiva o aluno a refletir sobre o tema ao fazer uma outra pergunta: *E se você tivesse um filho que está à beira da morte e se você tivesse uma oportunidade dessas seu filho sobreviveria?* Este momento de problematização do tema do texto, propiciado pela professora-pesquisadora, provoca reações em vários alunos, levando-os a interagirem-se e a se posicionarem a respeito do assunto, como visto nas respostas de Rei: *Ah, não sei, a gente fala, mas quando é com a gente...*, de And: *Ah eu acho que cada um teve sua oportunidade. A gente não pode mudar isso*, e de Ani: *Eu já não acho, o embrião ainda não nasceu. Já uma pessoa...* Em seguida, a professora-pesquisadora aborda um outro tema tão polêmico quanto o do texto em questão, o aborto, na tentativa, talvez, de mostrar a complexidade do primeiro assunto. (P/P: *Viram como as opiniões variam? É muita coisa envolvida, envolve vidas. Eu até vou perguntar aqui, vocês são contra ou a favor do aborto?*).

Essa prática de questionamentos parece ter propiciado uma maior interação entre os alunos e, nesse caso, a leitura do texto sobre um assunto dessa natureza pode ter contribuído para a formação geral do indivíduo ou para a consolidação de suas opiniões e idéias.

Outro ponto que merece atenção, nessa cena, retoma a questão do incentivo dado ao processo de autonomia do aluno ao ler, discutido nas Cenas 1 e 2 da presente análise, quando a professora-pesquisadora parece não querer induzir os alunos a compartilharem da mesma opinião que a sua: ao levantar questionamentos, procura respeitar a visão dos aprendizes, instaurando um relacionamento mais simétrico em sala de aula, como em P/P: *Não estou dizendo que sou a favor ou contra, só estou levantando questionamentos. Como eu disse, cada um tem sua opinião.* Ou seja, nesse sentido, o aluno não precisa repetir o que o professor pensa nem pensar como ele, mas pode agir de forma mais autônoma, já que cada indivíduo tem suas próprias convicções e as exercita ao ler um texto.

O processo de autonomia acima citado difere-se um pouco do discutido anteriormente, por estar mais relacionado à liberdade do aluno em se posicionar, defendida por Freire (2000), enquanto que o outro (vide Cenas 1 e 2) se refere à autonomia do aluno no que diz respeito à exploração das estruturas do texto. Sob essa ótica, torna-se imprescindível que o professor, na construção de conhecimentos durante a aula de leitura, respeite a autonomia e a identidade do aluno-leitor, seu modo de pensar e sua história de vida. Segundo esse autor, o educador tolhe a liberdade do educando ao adotar práticas que focalizam a memorização mecânica do ensino dos conteúdos, ‘castrando’ assim sua curiosidade e a sua capacidade de aventurar-se. Nesse caso, o educador está ‘domesticando’ e não contribuindo para a formação do indivíduo (FREIRE, *op. cit.*).

Em um outro momento dessa mesma aula, associando a prática da leitura a um cunho mais crítico, a professora-pesquisadora estabelece o seguinte diálogo, no momento de pré-leitura, em que busca ressaltar alguns elementos que costumam auxiliar o aluno na compreensão do texto:

Cena 10

P/P: *Qual é a fonte do texto e quando ele foi escrito? Como eu digo, a fonte é muito importante, a gente saber de onde é. Ele é tirado de onde?*

ANI: *Da Internet.*

P/P: *Da Internet, sim. É um artigo, né? Quem é a jornalista responsável pelo artigo?*

VA: *Bárbara Feder Ostrov.*

...

P/P: *Ok. E ... qual foi a data desse texto? Quando ele foi escrito?*

VA: *23*

P/P: *de?*

VA: *setembro*

P/P: *de?*

VA: *2002.*

P/P: *23 de setembro de 2002. Isso gente, tem dois anos que esse texto foi escrito. E nós vemos que é um tema atualíssimo, retratado em vários noticiários. Por que então? É um tema polêmico que vem sendo tratado há muito tempo. É algo que foi descoberto agora?*

VA: *Não.*

P/P: *Pois é. Eu escolhi esse texto de 2002 prá vocês perceberem a complexidade do assunto. Eu tinha inclusive um texto de 2004 que seria uma homenagem, no caso, ao ator que morreu né, e estava muito engajado nessa causa, mas escolhi este. Observar a data em que o texto foi escrito é muito importante e pode dizer muita coisa. Todos os detalhes são importantes na hora da leitura (pc). **Answer in English. Who is Davies? Who? Quem lembra? Who?***

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

A professora-pesquisadora faz um trabalho exploratório sobre a época em que o texto foi produzido (P/P: *Ok. E ... qual foi a data desse texto? Quando ele foi escrito?*), sua fonte (P/P: *Qual é a fonte do texto e quando ele foi escrito? Como eu digo, a fonte é muito importante, a gente saber de onde é. Ele é tirado de onde?*), e procura ainda ressaltar algumas características de sua produção, corroborando a visão de que um texto, no caso autêntico, é produzido em um momento histórico, político e cultural específico. Dessa forma, ela procura incentivar o leitor-aprendiz, posicionado em um momento diferente, a interagir com diversos aspectos do texto, associando assim a sua abordagem à visão sócio-interacional de leitura.

Nesse sentido, a professora-pesquisadora concebe a leitura como um processo que extrapola a mera decodificação de símbolos ou a que envolve processos cognitivos apenas. Nesse processo, a negociação de significados é construída a partir das pistas textuais, ou seja, da interação leitor-texto e também da interação leitor-leitor. É importante observar, nesse

ponto, que as reações da professora-pesquisadora ao texto autêntico podem estar permeadas por ecos de suas concepções de leitura e também por aspectos de sua formação.

3.2.3 A relação entre texto autêntico e leitura no meio eletrônico

Abordando um outro ponto nesta análise, merece atenção a questão da integração do leitor-aprendiz às novas tecnologias. O trecho abaixo se refere ao grau de realidade que o texto autêntico, mantido no formato mais original possível em que aparece na Internet, pode apresentar aos alunos. É importante salientar que, quando há uma reimpressão do texto original para inclusão em livros didáticos, esta apresentação original tende a ser modificada, sendo que as pistas não lingüísticas são, muitas vezes, reduzidas, o que, conforme Grellet (1981) pode dificultar a pré-leitura na etapa da antecipação de significados. Nessa visão, a manutenção da apresentação original do texto contribui para uma compreensão mais efetiva.

É importante salientar que os textos no meio eletrônico *on-line* apresentam características bem peculiares a este mundo virtual, ou seja, recursos gráficos como letras ou ícones piscando na tela, janelas com propagandas, bem como os atalhos denominados *links* que podem acionados, dependendo do interesse do leitor pela continuidade da leitura no mesmo assunto. Esse recurso é denominado de hipertexto, que segundo o dicionário *Houaiss*, é uma forma de apresentação de informações na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado mediante um clique de *mouse* provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento. Esses elementos, porém, não podem ser mantidos em sua totalidade quando o texto é impresso, ocorrendo, portanto, uma relativização de autenticidade.

Levando esses aspectos em consideração, a professora-pesquisadora procura preservar ao máximo o texto em seu aspecto original, como indica o excerto a seguir, que ilustra um trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora da Aula 3.

Excerto 12

*Houve uma interação boa entre os alunos e o texto e uma participação significativa. Alguns alunos indagaram se aquele questionário constava no **site** indicado e eu acho que essa curiosidade surgiu porque mantive a página no formato em que ela aparece na Internet... No final do questionário, aparecia um quadro com a expressão “**Submit your answers**” e eu flagrei um grupo de alunos dizendo baixo: “clica aí pra ver o resultado”.*

Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora – (08/10/04)

No trecho acima, a professora-pesquisadora procura pautar suas decisões pedagógicas no conceito de que a manutenção do texto, no formato original em que aparece na Internet, pode despertar nos alunos um interesse por aspectos que dizem respeito à “real” exploração da leitura do texto eletrônico.

Retomando um trecho da Aula 5, há que se considerar ainda, o desejo da professora-pesquisadora em fazer com que os alunos acreditem na autenticidade do material, no caso, que é retirado da Internet.

Cena 11

P/P: *Ah isso mesmo, quem não achou, tá lá abaixo do texto. **Visit www.sen.ca.gov for more information about the bill.** Se você realmente quiser saber, visite esse **site**.*

ANI: *Nesse endereço?*

P/P: *Isso, esse endereço. Se você quiser mais informação, você vai nesse **site** aí. Gente é sério, se esse texto te chamou a atenção... você quer saber mais sobre isso... você tem acesso...visite o **site**. E principalmente, você quer aprender mais inglês, o **site** está em inglês. Agora, a questão quatro, responda em português: “Quais são as questões éticas que envolvem esse assunto, de acordo com o texto”? (Professora caminha pela sala)*

(Trecho da Aula 05 filmada em 19/10/2004)

Fica claro nesse trecho, por meio das escolhas lexicais da professora-pesquisadora ao assegurar *gente é sério, se você realmente quiser saber, isso, esse endereço*, que ela empenha-se em levar os alunos a acreditar na veracidade do que está falando, ou seja, o texto é mesmo da Internet, a fonte é autêntica, o endereço é real.

A cena a seguir, referente à Aula 3, revela a reação de um aluno em contato com elementos típicos de um texto eletrônico.

Cena 12

P/P: *Bom, olhem esse quadro aí **Submit your answers**. (professora escreve no quadro). Bom, esse quadradinho aí, lembrem-se que esse é um texto interativo da Internet. O que você faz então?*

Cle: *Dá um clique aí.*

P/P: *Isso, Cle, você vai clicar aí e vai fazer o que? Submeter as suas respostas a uma, a um crivo, não é? (...) na Internet, como isso acontece?*

Cle: *Você clica lá e aparece uma outra página com o percentual.*

(Trecho da Aula 03 filmada em 08/10/2004)

Pela resposta final de Cle, é provável que esse aluno tenha tido algum contato com esse tipo de texto na Internet. Ao expressar, por exemplo, *dá um clique aí e você clica lá e aparece outra página com o percentual*, ele utiliza o verbo clicar que faz parte do jargão da área de informática e parece demonstrar que tem alguma familiaridade com a Internet, o que não é realidade de todos os alunos, como foi revelado na análise das respostas dos alunos ao Questionário Informativo (vide Gráfico 8). Conforme a Proposta Curricular de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais (2005), o acesso às novas tecnologias contribui para o contexto das interações reais em língua estrangeira e, no caso, Cle, um dos poucos alunos a contribuir com a resposta, parece já ter se beneficiado desse acesso.

A afirmação da professora-pesquisadora *bom, esse quadradinho aí, lembrem-se que esse é um texto interativo da Internet* parece lembrar aos alunos que ela também tem acesso à rede mundial de computadores. Além disso, ao perguntar *Isso, Cle, você vai clicar aí e vai*

fazer o que? Submeter as suas respostas a uma, a um crivo, não é? (...) na Internet, como isso acontece?, a professora-pesquisadora levanta questionamentos na tentativa de obter respostas que propiciem aos alunos articular informações sobre a Internet, visto que muitos deles não possuem familiaridade com o computador para fins leitura em língua estrangeira.

Portanto, as informações exploradas neste texto podem também contribuir para ampliar os conhecimentos do aluno sobre o meio eletrônico e motivá-lo a utilizar esse recurso de inclusão social nessa era tecnológica.

A esse respeito, LeLoup *et al.* (2000) afirmam que os professores estão continuamente buscando acessar materiais autênticos e propiciar experiências que irão ampliar o conhecimento de seus alunos, ressaltando o papel da Internet na sala de aula de língua estrangeira, visto que esse meio eletrônico tem transformado a comunicação no mundo.

Considerando esses aspectos, por outro lado, uma preocupação presente em Figueiredo (2003) alerta para a necessidade de formação de indivíduos críticos que possam não somente sofrer influências da mídia, mas também ser capazes de influenciá-la, numa época em que as pessoas têm acesso a uma grande quantidade de informação em tempo real.

Por meio dessa análise, então, vêm à tona diversas questões acerca do uso de material autêntico em aulas de leitura em língua inglesa no contexto da escola pública. Apresento, a seguir, reflexões e encaminhamentos sobre o presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Como mencionado na Introdução desse estudo, já há preocupação maior em realizar pesquisas envolvendo a escola pública como cenário de investigação, embora ainda haja uma escassez de pesquisas desta natureza em âmbito nacional. Neste contexto, diversas questões de ordem institucional e pedagógica têm sido temas de discussões tanto por parte de pesquisadores quanto por parte de profissionais da área e gestores educacionais.

Essa preocupação origina-se de tendências mais contemporâneas de ensino que buscam preparar o aluno para os desafios de um mundo caracterizado por constantes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Dentro dessa perspectiva, a concepção de ensino de línguas estrangeiras vem passando por uma trajetória de mudanças no sentido de desempenhar um papel mais relevante na formação geral do indivíduo enquanto cidadão atuante na sociedade em que está inserido. Para tanto, torna-se cada vez mais necessário que esforços sejam empreendidos na tentativa de implementar um ensino mais significativo, contextualizado e, desta forma, vinculado aos reais interesses dos alunos, sobretudo na escola pública, cenário da pesquisa.

A investigação surgiu, portanto, de uma inquietação da professora-pesquisadora no que tange a aspectos relacionados ao material didático adotado nas aulas de língua inglesa na escola pública, que, muitas vezes, não atende às expectativas de professores e aprendizes, como exposto no corpo da dissertação. Esse tipo de material, em sua maioria, encontra-se desvinculado da realidade do aluno e enfatiza o ensino formalista, ou seja, os textos nele contemplados são utilizados como pretexto para o ensino de gramática e vocabulário apenas.

Assim, lançando mão de subsídios teóricos sobre os modelos de leitura, a abordagem instrumental de línguas e posições subjacentes ao uso de material autêntico em aulas de

leitura em língua inglesa, o presente estudo foi desenvolvido, a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico.

Numa prática auto-investigativa e à luz dos pressupostos teóricos supracitados, o objetivo proposto foi investigar a maneira pela qual os aprendizes-participantes e a professora-pesquisadora reagiram face à utilização de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa.

A coleta dos registros constou de gravações de aulas em vídeo, questionário informativo, notas de campo pré e pós-aulas da professora-pesquisadora, depoimentos de alunos pós-aulas e entrevistas realizadas com esses aprendizes. Triangulados, esses instrumentos de pesquisa proporcionaram uma análise mais seletiva dos dados.

Realizada em primeiro lugar, a análise das respostas dos alunos ao Questionário Informativo revelou aspectos de suas experiências e expectativas quanto ao ensino de língua inglesa na escola pública. A seguir, foi analisada a reação dos aprendizes-participantes e da professora-pesquisadora face ao uso de material autêntico em aulas de língua inglesa a partir de trechos de suas aulas, filmadas e transcritas, das anotações de campo da professora-pesquisadora, de depoimentos escritos dos alunos e das entrevistas.

A partir de alguns pontos destacados na análise do Questionário Informativo, há que se considerar a ótica dos alunos quanto à relevância do ensino de leitura nas aulas de língua inglesa do ensino médio de escolas de ensino regular, tendo em vista as necessidades individuais desses alunos do contexto específico desta investigação: em sua maioria, os alunos valorizam esse ensino, já que pretendem ingressar em um curso superior, via exames de leitura em língua inglesa, embora a prática de leitura da professora-pesquisadora revele também um outro viés, isto é, a sua preocupação em contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão crítico e reflexivo.

Nesse sentido, não se pode conceber um ensino de leitura como prática mecânica voltada para memorização de regras ou aspectos sistêmicos da língua apenas, mas, considerando o papel da leitura no contexto social dos alunos, as aulas em língua estrangeira na escola pública que contemplam esta habilidade deveriam, a meu ver, centrar-se em conteúdos relevantes à formação do indivíduo, influenciando assim, seu modo de pensar, sua forma de agir e sua maneira de compreender o mundo.

Outro elemento importante a ser ressaltado refere-se à importância reportada pelos alunos ao acesso às aulas de língua estrangeira na escola pública, embora muitos deles não acreditem que esse ensino, de maneira geral, seja relevante ou possa atender diretamente aos seus interesses, conforme visto no Excerto 3. A esse respeito, contrariando a visão comum de que não se aprende inglês na escola pública, a professora-pesquisadora acredita que, dentre outros elementos, objetivos bem definidos possam fazer com que o ensino neste contexto seja mais coerente e tenha relevância social. Nesse caso, cabe aos professores a iniciativa de levantar os interesses de seus alunos e elaborar seu planejamento tendo em vista as novas configurações educacionais e as demandas do mundo contemporâneo.

Quanto às iniciativas pedagógicas e políticas na escola pública voltadas para a melhoria da qualidade de ensino de língua estrangeira, convém ressaltar que elas vêm, aos poucos, acontecendo, entretanto, ainda há muito que ser feito nesse sentido. O engajamento dos docentes nas decisões e reivindicações, em projetos educacionais e em práticas reflexivas, como mencionado anteriormente, é de suma importância, pois atuando como multiplicadores desta visão, esses profissionais podem contribuir para transformações positivas no ensino. Isto não dirime a responsabilidade dos governantes de investir em educação, sobretudo no que se refere ao incentivo à formação continuada dos profissionais e ainda em recursos materiais e humanos que viabilizem um ensino de mais qualidade nas escolas públicas.

Além disso, o Questionário Informativo revelou algumas crenças dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa, como a noção equivocada de que o conhecimento de uma língua estrangeira estaria diretamente relacionado à possibilidade de acesso social, bom emprego, bem como a crença de que a língua inglesa seja a mais importante do mundo, segundo Excertos 1 e 2. Nesse aspecto, aponto a necessidade de professores de língua estrangeira engajar-se no combate à aprendizagem de línguas como “colonização da mente” dos alunos, e, conseqüentemente, como perpetuadora de desigualdades sociais. Nessa visão, um dos papéis do professor compreende a tarefa de relativização desses conceitos no sentido de mostrar ao aluno a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira que, por questões políticas e econômicas, tornou-se universal, no presente momento; mas também de conduzi-lo a uma postura mais crítica frente a essa língua, ensinando-o a valorizar a sua própria cultura e identidade, assim como a do outro.

Passando à análise da reação dos alunos e da professora-pesquisadora aos textos autênticos propriamente ditos, um dos aspectos relevantes à construção da resposta à pergunta de pesquisa proposta diz respeito às impressões do aprendiz acerca de alguns tipos de adaptação de textos, a simplificação sintática ou morfológica, característica comum em muitos livros didáticos convencionais. Vale resgatar o posicionamento do aluno no Excerto 4, em que ele parece sinalizar que apenas o desenvolvimento da leitura por meio de textos simplificados pode não prepará-lo para a exploração de textos autênticos em sua leitura. A análise desse dado poderia ser um indicativo de que o uso de textos autênticos em aulas de leitura seria justificável, pois o aluno estaria assim explorando textos com os quais ele teria contato real fora da sala de aula, sobretudo, em exames de seleção para o mercado de trabalho ou ingresso ao ensino superior, ou mesmo na leitura diária de periódicos, revistas, *abstracts*, músicas e outros em língua inglesa, por interesse próprio. Ou seja, dificilmente algum tipo de

texto citado acima seria adaptado ou simplificado com o intuito de contemplar os leitores que não estão habituados a realizar leituras de textos autênticos.

Um outro ponto a destacar concerne ao desenvolvimento de autonomia por parte do aluno-leitor por meio da leitura de textos autênticos. Desse modo, o próprio aprendiz, em contato com esse tipo de texto, pode explorar estruturas que lhe interessam mais livremente, uma vez que o mesmo não é adaptado para contemplar tópicos gramaticais específicos. As Cenas 1 e 2 revelam ainda que a professora-pesquisadora procura se colocar como uma facilitadora no processo de aprendizagem, delegando responsabilidades ao aluno e não se posicionando como a única voz na sala de aula, auxiliando-o, assim, no desenvolvimento de sua autonomia.

Também, a partir da análise dos dados coletados, é possível concluir que a decisão de utilizar textos autênticos em sala de aula demanda que aspectos diversos sejam considerados. Um desses aspectos está relacionado à seleção dos temas dos textos a serem trabalhados de modo a estarem em consonância com os interesses e a faixa etária de aprendizes inseridos em contextos específicos. Como já explicitado, a análise de necessidades em um curso de inglês, por meio da abordagem instrumental, subsidia a escolha de materiais didáticos que se mostrem relevantes, especificamente em salas numerosas e heterogêneas, como as do contexto da pesquisa.

Assim, se o texto autêntico contempla um tema que esteja relacionado ao conhecimento prévio ou à vivência cotidiana dos alunos, há uma interação maior tanto entre os atores em sala de aula quanto entre o leitor e o texto na construção de significados durante a leitura, conforme revelaram as Cenas 3, 5, 6 e 7 e o Excerto 7. Esses elementos retomam os posicionamentos de Bloome (1983), para quem a leitura caracteriza-se como um evento social influenciado pelo histórico de eventos de leitura do leitor e pela interação leitor-texto e leitor-

leitor, e de Almeida Filho (2005), que recomenda o ensino que envolve atividades relevantes e que se pareçam com a vida.

É importante ressaltar que a professora-pesquisadora empenha-se em selecionar textos autênticos que sejam pertinentes ao contexto dos alunos e que se coadunem com seus objetivos de aprendizagem, como ilustram os Excertos 8, 9 e Cena 8. Essa atitude sugere que ela procura planejar suas aulas, buscando direcioná-las a atender uma das metas principais dos alunos, que seria o ingresso em um curso superior. Motivada, então, a contribuir para que esses alunos atinjam suas metas, a professora-pesquisadora propõe a exploração de textos autênticos de gêneros variados e com atividades semelhantes às dos processos seletivos de ingresso ao ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura por meio de textos autênticos, neste contexto, propicia ao aluno o contato com um tipo de material similar ao que lhe será apresentado nos exames citados.

Por outro lado, merece atenção o posicionamento da professora-pesquisadora, comprometendo-se com elementos advindos de uma leitura mais crítica e consciente (Excertos 10, 11 e Cenas 9, 10). É importante reiterar que a professora-pesquisadora não concebe a leitura em língua inglesa apenas como um instrumento utilitário ou pragmático, ou seja, que tenha como finalidade única atender as necessidades imediatas do aluno, mas sua prática aponta para uma visão mais ampla de leitura, que extrapola os modelos decodificador e psicolinguístico. Nesse caso, a professora-pesquisadora procura valorizar a contribuição da leitura para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes, emancipados e, portanto, não alienados, capazes de intervir na sua realidade, numa visão sócio-interacional. Nessa perspectiva, ressalto a necessidade apontada por Figueiredo (2000) de investir na formação de futuros professores para que sejam eles mesmos leitores críticos ao desenvolverem a leitura em suas salas de aula.

Um aspecto também relevante nos resultados da investigação realizada refere-se à associação que aluno-leitor estabelece entre o tema do texto autêntico selecionado com outro conteúdo de seu currículo escolar. Nesse caso, o ensino de língua estrangeira baseado em conteúdos estimula o aluno a aprender outras matérias via língua-alvo. A leitura em língua estrangeira, nesse sentido, encontra-se imbuída de um valor educacional intrínseco e contribui para a formação geral do indivíduo, como ilustraram anteriormente o Excerto 5 e a Cena 4. Aqui, o texto autêntico apresenta-se com um objetivo outro que simplesmente o desenvolvimento da competência lingüística, pois está mais centrado na exploração do conteúdo daquilo que o aluno lê, na compreensão propriamente dita dessa leitura e nas contribuições que tal postura pode trazer ao conhecimento do aprendiz.

O ensino de língua estrangeira baseado em conteúdos remete-nos à questão da interdisciplinaridade, viabilizada pela reação dos próprios alunos ao relacionarem as disciplinas língua estrangeira e ciências biológicas, convencionalmente separadas na grade curricular da escola pública, conforme Excerto 6. O tema do texto autêntico “Células-tronco” propiciou que o trabalho exploratório desse texto transcendesse a aula e continuasse pós-aula, promovendo uma integração entre disciplinas. Há que se considerar, neste ponto, a importância da elaboração de projetos interdisciplinares envolvendo a disciplina língua estrangeira dada a sua função interdisciplinar intrínseca. Como resultados desse processo auto-analítico, a professora-pesquisadora, a partir desse estudo, passou a se preocupar mais em atender aos alunos no sentido de explorar textos autênticos provenientes de outros conteúdos curriculares, por eles mesmos selecionados, bem como em apresentar projetos interdisciplinares que oportunizem uma interação maior entre as disciplinas.

Merece destaque também a reação dos alunos em face da leitura de um texto de origem eletrônica, extraído no caso, da Internet; a leitura, assim realizada, apontou para a importância da exploração desse tipo de texto para a ampliação dos conhecimentos dos alunos

sobre esse recurso tecnológico que vem se tornando familiar aos usuários a cada dia. (Excerto 12 e Cenas 11 e 12). Observo, a partir dos dados, que o texto mantido em sua configuração original pode remeter o aluno a uma situação bem próxima da realidade, como aconteceu na aula analisada: o aluno parecia estar em frente a um computador, no momento da leitura.

Embora tenham as respostas dos alunos no Questionário Informativo indicado o restrito acesso ao computador e, conseqüentemente, à Internet, esse recurso tecnológico certamente será parte integrante de suas vidas acadêmicas e/ou profissional futuras. Assim, é importante procurar propiciar ao aluno a oportunidade de pesquisar no meio virtual, fazendo uso da língua estrangeira, já que tal procedimento pode ampliar suas oportunidades reais em contextos autênticos de comunicação, aspecto que se coaduna com propostas governamentais recentes.

Cabe aos professores e coordenadores das escolas públicas, em conjunto com toda a comunidade escolar, a elaboração de projetos na tentativa de demandar, junto aos governantes, o empenho em atender as solicitações de investimentos financeiros para equipar as escolas com a tecnologia necessária.

A professora-pesquisadora visou, com este estudo, realizado em contexto escolar específico, mais do que referendar o uso de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa na escola pública, mas analisar tal uso no ensino de língua estrangeira baseado no planejamento e seleção de material didático direcionado aos interesses e à formação do leitor-aprendiz. Com o objetivo de tornar o ensino cada vez mais coerente e significativo, outros elementos cruciais neste processo são pressupostos, como a formação crítica e reflexiva do professor e o tratamento dado por ele à leitura, as contribuições dos aprendizes na seleção dos textos a serem explorados e na construção dos significados no momento da leitura, bem como as atividades propostas. Aqui, compartilho a visão de autores que consideram que o processo

de ensino e aprendizagem constitui-se de elementos outros que não somente o material didático em si.

Vale ressaltar que os dados aqui analisados poderiam ser vistos sob um outro prisma por outro pesquisador, isto é, poderiam inclusive responder a outras perguntas de pesquisa, dado o caráter subjetivo deste tipo de estudo, que não pretende gerar respostas únicas. Ou seja, considerando que cada sala de aula é única e possui características individuais, esse estudo não pretende ancorar-se no prescritivismo ou gerar verdades absolutas e generalizáveis. Nesses termos, devido a características peculiares deste tipo de investigação, o estudo limita-se ao contexto de pesquisa investigado, uma escola pública de ensino regular, embora possam as implicações deste trabalho atingir outras escolas da rede pública e contribuir, por meio da sugestão de alternativas, para o ensino de língua estrangeira nestes contextos.

A guisa de conclusão, não poderia deixar de tecer comentários sobre a natureza deste estudo, que se configurou para mim, enquanto professora-pesquisadora, também como um processo de auto-análise. No início de minha trajetória de pesquisa, experienciei alguns receios no que tange ao olhar auto-investigativo, pois, como muitos professores, reputo ser esta uma tarefa pouco confortável e desafiante. Mergulhar, porém, numa ação reflexiva e mais consciente e analisar como a prática pedagógica é construída permitiu que alguns conceitos fossem por mim repensados e que minha prática docente fosse revisitada. Transformar minha sala de aula em um espaço de investigação e teorizar sobre a minha própria prática caracterizou-se para mim como uma experiência marcante, e, entendendo que ainda tenho muito a refletir e problematizar sobre minha prática, assumo a visão de que a sala de aula configura-se como um lugar de construção de ensino e palco de investigação, onde teoria e prática podem dialogar.

Observo, por fim, que, ao longo de todo esse percurso, tenho experienciado um amadurecimento acadêmico, pessoal e profissional permeado, inclusive, por uma crescente troca de experiências com meus alunos e colegas de profissão.

Espero, portanto, que os resultados advindos deste estudo, que não se encerra aqui, possam gerar novas pesquisas, publicações e divulgações em eventos da área e, sobretudo, incentivar outros professores a refletir sobre suas ações, buscando significações para a sua própria prática e tornando-se também professores-pesquisadores desencadeadores de novas inquietações em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 250 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 2005. 111 p.

_____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. 184 p.

_____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas**, Campinas: APLIESP, v. 2, p. 43-52. 1994.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

ANASTACIOS, Lea A. C. *et al.* Resenha do livro poderes instáveis em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. 121 p.

AVELAR, Flávia Juliana de Sousa. **Visões e ações de uma professora em serviço**: reflexões sobre a construção do ensino de leitura em língua estrangeira. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

BACALÁ, Valéria Lopes de Aguiar. **Assim na tela como no papel**: a (não) formação da subjetividade do leitor de textos em língua estrangeira em meio eletrônico. 2004. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

BAILEY, Kathleen M.; NUNAN, David. **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 01-09.

BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula. **Beliefs about SLA**. London: Kluwer Academic Publishers, 2003. 247 p.

BLOOME, David. Reading as a social process. In: _____. **Advances in Reading/Language Research**. v. 2. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1983. p. 165-195.

BORDIEU, P. **Language and symbolic power**. USA: Oxford Polity Press, 1991. 302 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio - língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. p. 146-153.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Parecer CEB nº 15/98. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

BREEN, M. P. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. v. 6, n. 1. p. 60-70. 1985.

CAMERON, Deborah. *et al.* **Researching language: issues of power and method**. London and New York: Routledge, 1992. p. 01-29.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.23. p. 55-69, jan./jun. 1994.

CARROL, John B. The nature of the reading process. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Orgs.). **Theoretical models and the process of reading**. 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. p. 8-19.

CARVALHO, Sérgio Nascimento de. Investigando a abordagem instrumental no ensino de leitura de textos escritos em inglês. **Revista Saberes**. Rio de Janeiro. n. 3. 2004. Disponível em: <<http://www2.estacio.br/graduacao/letras/revista/psergio.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2005.

CAVALCANTI, Marilda C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de Almeida (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.179-184.

_____; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 17. p. 133-144. jan./jun. 1991.

CELANI, Maria Antonieta Alba *et al.* **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 416 p.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

_____. *et al.* **The Brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988. 213 p.

_____. O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. **The ESpecialist**, São Paulo, n. 3. p. 5-8. jul. 1981.

CELANI, Maria Antonieta Alba; COLLINS, Heloísa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda C.G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

CHAUDRON, C. The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 708-17. dec. 1986.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições Asa. 2001. 279 p.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, Maximina M. *et al.* **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 269-87.

_____; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs.). **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 183 p.

CORACINI, Maria José R. Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contigência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 11-18.

CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1. p. 153-169. 1997.

COUTO, Andréa Geralda. **Ensinando língua estrangeira: um auto-olhar**. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

CUSTÓDIO, Magda Mônica Cauduro. **Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

DAVIES, Alan. Simple, simplified and simplification: what is authentic? In: ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A.H. **Reading in a foreign language**. Longman: London and New York, 1984. p. 181-192.

DIB, Cristiane Tângari. **Reflexão como teoria de ação desveladora: analisando a própria prática docente**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan. 1986. p. 119-161.

_____. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, East Lansing, v. 15, n. 1, p. 51-66. 1984.

ERICKSON, Frederick; WILSON, Jan. Sights and sounds of life in schools: a resource guide to film and videotape for research and education. **Research Series**, East Lansing, n. 125, p. 39-52. 1982.

FARRELL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas**. São Paulo: Special Book Services, 2003. 79 p.

FERRARI, Mariza Tiemann; RUBIN, Sarah Giersztel. **Inglês**: volume único: ensino médio. Scipione: São Paulo, 2000. 408p.

FERRAZ, Rozineide Novaes. **Aspectos discursivo-interacionais em aulas de inglês em escolas públicas do Recife**: um enfoque etnográfico. 2000. 230 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

FIGUEIREDO, Célia Assunção. Leitura e criticidade em língua estrangeira. In: FIGUEIREDO *et al.* (Orgs.). **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 11-31.

_____. **Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino da leitura?** – Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. 255 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas. 2000.

_____. **O ensino da leitura em inglês** – uma proposta a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e da percepção da organização textual. 1984. 308 f. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP. 1984.

FRANCIS, Lília Maria Eloisa Alphonse de. **English as a foreign language**: textbook analysis, ideology, and hegemonic practices in a brazilian context. 1995. Tese (Doutorado) – The Ohio State University. 1995.

FREIRE, Maximina M.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira.(Org.). **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. 352 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001. 88 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 165 p.

FREIRE, M. M; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 167-194.

GIBSON, Eleanor J. Trends in perceptual development: implications for the reading process. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (Orgs.). **Theoretical models and the process of reading**. 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. p. 186-216.

GIMENEZ, Telma Nunes. **Learners becoming teachers: an exploratory study of old beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.** 1994. 340 f. Tese (Doutorado) – Lancaster University. 1994.

GOODMAN, Kenneth S. Psycholinguistic universals in the reading process. In: SMITH, Frank. **Psycholinguistics and reading.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973. 211 p.

_____. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (Orgs.). **Theoretical models and the process of reading.** 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. p. 470-496.

GOUGH, Philip B. One second of reading. In: SINGER, Harry.; RUDELL, Robert B. (Orgs.). **Theoretical models and the process of reading.** 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. p. 509-535.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills – a practical guide to reading comprehension exercises.** New York: Cambridge University Press, 1981. 252 p.

HARMER, J. **The practice of english language teaching.** London: Longman, 1983. 146 p.

HOLMES, J. The teacher as researcher. **Working Papers.** PUC-SP, 17, p. 01-29. jul. 1986.

HOUAISS: **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Versão 1.0. 2001

HUGHES, John. **A filosofia da pesquisa social.** Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. 95 p.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes: a learning-centred approach.** New York: Cambridge University Press, 1987, 183p.

KEZEN, Sandra. Ensino de leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sócio-interacional na construção do conhecimento e do sentido dos textos. **Revista P@rtes.** n. 44, ano IV, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/ed44/educacao.asp>>. Acesso em: 31 jul. 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2002. 82 p.

LARSEN-FREEMAN, Diane L. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000. 191 p.

LABERGE, David; SAMUELS, Jay. Toward a theory of automatic information processing in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Orgs.). **Theoretical models and the process of reading.** 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. p. 548-579.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M. *et al.* **Linguística Aplicada & Contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203-18.

LEFFA, Vilson José. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São José do Rio Preto, n.4, p. 09-24, 1998/99.

_____. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159. 1996.

_____. Texto autêntico e interdisciplinaridade em língua instrumental: utopia ou realidade? **Letras**, Santa Maria, v. 4, p. 33-40. jul./dez. 1992.

LELOUP, Jean W. *et al.* Enhancing authentic language learning experiences through internet technology. **Clearing House on Languages and Linguistics**. n. 2. mai. 2000. Disponível em: <<http://www.cal.org/ericcll/digest/0002enhancing.html>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESpecialist**, São Paulo, v.17, n. 1, p. 19-38. 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 239-59.

_____. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 71-78, jan./jul. 1994.

MARTINEZ, Alejandro G. Authentic materials: an overview. **The Internet TESL Journal**, Mexico City, v. 8, n 11, nov. 2002. Disponível em: <<http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>>. Acesso em: 16 jan. 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 16, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm>. Acesso em: 24 jul. 2005.

McKAY, Sandra Lee. **O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula**. Tradução de Renata Oliveira. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003. 55 p.

MICHELON, Dorildes. **A motivação para a aprendizagem da língua inglesa: um estudo sobre o aprendiz do ensino médio**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular de língua inglesa do estado de minas gerais: Educação Básica**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. 48 p.

MINAS GERAIS. **Projeto escolas –referência**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2004. 50 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

_____. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2. p. 329-338, 1994.

MORROW, Keith. Authentic texts and ESP. In: HOLDEN, Susan. **English for Specific Purposes**. USA: Modern English Teacher Magazine, 1977. p. 13-15.

MURDOCH, Yvette. **Using texts in the language classroom**. UK: Centre for English Language Studies, 1999. p. 01-16.

NETO, Simone Cristina Delducca. **Construção de leitores(as) críticos (as) no ensino de inglês na escola pública-uma pesquisa-ação**. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado) , Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

NUNAN, David. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 253 p.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. 224 p.

NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Great Britain: British Library Cataloguing in Publication Data, 1982. 235 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, n. 16, p. 24-29, jul./dez. 2000.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics – a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2001. 199 p.

_____. Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Mercado de Letras: Campinas, 1998. p. 23-49.

PERIN, Jussara Olivo Rosa. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico**. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado) , Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2002.

PHILIPS, M. K.; C. C. Shettlesworth. How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP. In: M. Long and J. Richards, **Methodology in TESOL: A Book of Readings**. Newbury House, 1988. p. 105-111.

PINHEL, Cristiane Ovídio. **A relação professor-aluno-texto em aulas de inglês como língua estrangeira**: reflexos sobre a realidade da leitura no ensino médio de uma escola pública. 2000, 287 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2000.

PRESCHER, Elisabeth *et al.* **Graded english**. São Paulo: Moderna, 2003. 258 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina M. *et al.* **Lingüística Aplicada & Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 109-23

_____. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 25, n. 2. p. 107-29, 2004.

RODRIGUES, Ricardo Madureira. **O ensino de gramática em língua estrangeira**: concepções de uma professora e implicações em sua prática. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ROLIN, Ana Cláudia de Oliveira. **A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. 147 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

RUDELL, Robert B. Language acquisition and the reading process. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Orgs.). **Theoretical models and the process of reading**. 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. p. 22-38.

SANDERSON, P. **Using newspapers in the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 275 p.

SCOTT, Mike R. Exercise types for EAP reading comprehension. In: CELANI, Maria Antonieta Alba *et al.* **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 285-308.

SCHILIEMANN, Magda Maria Cabrita de Oliveira e Costa. **Inglês instrumental no ensino médio**: A interação segundo as percepções dos alunos. 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SLOBODINA, Tatiana. Authentic language materials for engineering students. **FORUM**, Russia, v. 33, n. 1, p. 40. Jan./Mar. 1995.

SMITH, Frank. **Psycholinguistics and reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973. 211 p.

SOUSA, Luciene Teodoro Casassanta. **Concepções e ensino de leitura em língua inglesa: refletindo sobre a própria prática.** 2005. 177 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SOUZA, Marisa Marques de. **Percepções sobre o ensino de língua inglesa em uma escola pública no norte do Paraná.** 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2002.

SWAN, Michael. A critical look at the communicative approach. **ELT Journal**, UK, v. 39, n. 2, p. 77-87. apr. 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179, jul./dez. 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Diretrizes do programa de línguas estrangeiras dos processos seletivos/UFU**, Uberlândia, 2004. 152 p.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

_____. **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: Um estudo etnográfico.** 1996. 303 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas. 1996.

_____. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira.** 1992. 2v. 459 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

WALLACE, Catherine. **Reading: A scheme for teacher education.** Oxford: Oxford University Press, 1992. 161 p.

WIDDOWSON, Henry G. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, Vilson J. **Autonomy in language learning.** Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1994. p. 381-394.

_____. **Teaching language as communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p.

_____. **Explorations in applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1979. 273 p.

WISEMAN, J. P. The research web. In: BYNNER, J.; STRIBLEY, K. M. (Ed.) **Social research: principles and procedures.** London: Longman; The Open University Press, 1977. p. 113-121.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário Informativo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Caro(a) aluno(a),

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de Mestrado em Lingüística Aplicada e sua colaboração é muito importante para a realização desse trabalho.

Desde já agradeço seu empenho.

Eliane Lopes Rosa de Oliveira.

Data:/...../.....

1. Qual é a sua idade?

2. Que série você está cursando?

3. Em sua opinião, é importante ter acesso a aulas de língua inglesa na escola de ensino regular?

() Sim () Não Por que?

4. Em sua opinião, é possível aprender inglês na escola de ensino regular?

() Sim () Não Por que?

5. Você já fez ou faz algum curso de inglês fora da escola de ensino regular?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, responda por quanto tempo você estuda ou estudou inglês fora da escola:

6. Você fez ou pretende fazer a prova do PAIES?

() Sim () Não Por que?

7. Você conhece o programa de língua estrangeira do PAIES?

() Sim () Não

8. Quando você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula?

() na Internet

() ouvindo músicas em língua inglesa

() assistindo filmes em língua inglesa

() lendo jornais ou revistas em língua inglesa

() lendo anúncios publicitários em língua inglesa

() conversando com nativos em língua inglesa

() lendo o livro didático de língua inglesa

() em nenhuma ocasião

() Outras. Quais?

9. Em sua opinião o que é mais importante na aprendizagem de língua inglesa?

() Aprender gramática

() Aprender vocabulário

() Aprender pronúncia

() Ler textos e desenvolver atividades de compreensão

() Outros. Quais?

10. Quando você lê um texto em língua inglesa, você acha necessário: (assinale mais de uma alternativa se necessário)

- () entender cada palavra do texto
- () traduzir todas as palavras desconhecidas
- () conhecer todas as estruturas gramaticais presentes no texto
- () ter conhecimentos prévios sobre o assunto do texto
- () dominar estratégias de leitura
- () Outros. Quais?

11. Que tipo de texto você gostaria de ler nas aulas de língua inglesa?.....
.....
.....

APÊNDICE 2

Transcrição da Aula 3 filmada em 08/10/2004

AULA 3 – 08.10.04

P/P: *Ok. Tem aqui uma figura e tem um título (professora aponta para a figura de uma barra de chocolate e o título afixados no quadro). **Are you a chocoholic?** Bom, o texto vai tratar de que?*

VA: *chocolate.*

P/P: *chocolate? A quem será que esse texto é direcionado?*

ANI: *A quem gosta de chocolate?*

P/P: *Hã? A quem?*

ANI: *A quem gosta de chocolate.*

Fab: *A você.*

P/P: *A mim? A nós?*

Est: *É uma propaganda?*

P/P: *É uma propaganda? Sim, essa figura é uma propaganda. Eu só coloquei aqui pra chamar a atenção de vocês sobre o assunto do texto. (Professora explica que a figura no quadro é uma anúncio publicitário).*

ANI: *Ah não! Você podia ter trago um chocolate.*

P/P: *Ai, que delícia. Tinha que ter trago um chocolatezinho prá cada um, né?*

Fab: *Mas, chocolate não é “chocolate”?*

P/P: *Ah, sim, então o Fab fez uma pergunta. Porque está escrito **chocoholic** e não “chocolate”?*
Como é chocolate em inglês, mais alguém sabe?

VA: *chocolate.*

P/P: *Como é que se escreve?*

ANI: *É a mesma coisa que no português.*

P/P: *A mesma coisa que... Então isso aqui (mostrando a palavra **chocoholic**) não é chocolate, né? Você é um chocolate? (Traduzindo a pergunta).*

VA: *chocólatra.*

P/P: *Isso, você é um chocólatra? Você é uma pessoa viciada em chocolates? **Holic**...viciado. **Alcoholic**, viciado em álcool. Tem alguém aqui que é chocólatra? (Vários alunos levantam a mão). Ali, mais alguém.*

ANI: *Ah, dá muita espinha.*

P/P: *Então a gente não come porque dá espinha. É quente, né?*

Ver: *Tô nem aí, eu como assim mesmo.*

P/P: *Então, gente...(A professora anda pela sala distribuindo os textos).*

Fab: *Professora, e aquele **are** ali no começo?*

P/P: *Aquele **are** significa **Are you**, gente o Fab fez uma pergunta aqui importante. Esse **are** aqui ó, porque ele está no começo da frase mesmo?*

Cle: *Porque é uma pergunta.*

P/P: *Porque é uma pergunta, certinho. Quando a gente tem uma pergunta, o verbo vem no começo.*

Est: *Não é uma pergunta? Tá faltando o ponto de interrogação.*

P/P: *Ah sim! Desculpe! Então é isso, porque faltou o ponto de interrogação? Não acredito. Detalhistas vocês, hein? (Risos)*

ANI: *Professora, aquele papelzinho que você pediu prá gente responder, precisa colocar o nome?*

P/P: *Não, não precisa (pc). Todo mundo recebeu o texto?*

VA: *Sim.*

P/P: *Ok, gente. Esse texto foi tirado da **Internet** mesmo. Eu não tirei nenhum assim de revista ainda, de histórias em quadrinho, mas eu vou tirar, tenho algumas revistas em casa, Time...Se alguém tiver alguma revista interessante, algum texto em inglês interessante, música, pode trazer pra mim, prá eu passar prá vocês. Aqui ó, vocês viram qual é o **site** mesmo?*

ANI: **healthclub**

ANI: *Onde?*

P/P: *Aqui em cima, **healthclub** ponto...*

VA: *com.*

P/P: **healthclub.com.**

ANI: *Se a gente entrar nesse site?*

P/P: *Se alguém entrar lá no **healthclub.com**, vai encontrar esse texto lá.*

(...)

P/P: *O tipo de texto, gente. Que texto é esse? É um texto dissertativo?*

ANI: *É um texto informativo.*

P/P: *Informativo? Será que é um texto informativo como foi o de ontem? Só o texto tá gente, as outras informações não. Ele é um texto narrativo, dissertativo... Um poema, por exemplo, é um texto. Uma receita de bolo, é um texto? É um texto, tá.*

Mai: *É um questionário.*

P/P: *Ah! Um questionário Mar, muito bem! É um questionário e qual é a pergunta?*

VA: *Você é chocólatra?*

P/P: *Isso, você é chocólatra? São os famosos questionários, né, prá você testar se é um chocólatra ou não. Às vezes você tá achando que é um chocólatra e não é, às vezes você não se considera um chocólatra, mas é. Vamos ver aqui quais são as ... como eu diria? as características de uma pessoa chocólatra, tá? Bom, eu vou ler junto com vocês aí e eu gostaria que vocês colocassem... pode falar mais alto, tá gente? Vocês estão falando muito baixinho. Primeira pergunta, nós temos aí duas colunas. O que tá escrito aí?*

Fab: *Sim.*

VA: **Yes.**

P/P: *E a outra?*

VA: **No.**

P/P: *Isso, **yes and no**, nós vamos marcar aí. (Vai até o quadro e desenha as duas colunas) (pc). Bom, mas a primeira pergunta é **Have you eaten chocolate today?** O que é **today** mesmo? Vocês sabem? É uma palavrinha conhecida.*

VA: *Hoje.*

P/P: *Hoje. E chocolate?*

VA: *chocolate.*

P/P: *Então você deduz “chocolate hoje”. Se é um questionário...*

Ver: *Você comeu chocolate hoje?*

VA: *Não.*

ANI: *Eu comi balinha.*

P/P: *Mas também gente, agora é de manhã. Se você estivesse no período da tarde lá na **Internet** respondendo isso aqui, talvez você tivesse comido. Respondam aí, **yes or no**. Mas ok, gente, olha a segunda pergunta. Qual é a palavrinha que vocês entenderam aí? (Silêncio). Nenhuma?*

Cle: *secreto.*

P/P: *Ah Cle, secreto. (professora escreve a palavra no quadro).*

Ala: **chocolate.**

P/P: **chocolate** (professora escreve a palavra no quadro).

Cle: **have.**

P/P: **have** (professora escreve a palavra no quadro). *Se você fosse deduzir, aparece a palavrinha “secreta” e a palavrinha “chocolate.”*

Lil: *Você come chocolate escondido?*

P/P: *Você come chocolate escondido? Será que é isso?*

ANI: *Se você esconde chocolate?*

P/P: *Ah! O que foi que o Cle falou? O que significa a palavra **have**?*

Est: *comer.*

P/P: *Não o verbo comer, alguém sabe?*

ANI: **eat.**

P/P: *Isso, comer é **eat** e **have**...?*

Cle: *Ter.*

P/P: *“Ter”, muito bem, então é o verbo “ter”. Você tem chocolate escondido, em algum lugar, assim debaixo da cama, do colchão? (risos).*

ANI: *Eu escondo dos meus irmãos.*

P/P: *É, principalmente dos irmãos, nossa. Quando você ganha uma caixa de chocolate no final do ano, ou melhor um ovo de páscoa, quem já escondeu?*

Dio: *Ah, eu escondo no guarda-roupa. (Muitos risos).*

P/P: *Bom, se você tem esse costume de esconder chocolate, responda sim ou não.*

Fab: *Professora, [chocolite]?*

P/P: *A pronúncia é [chocolite]. Vocês já ouviram nos filmes legendados. Alguém gosta de assistir filme e ficar observando o que as pessoas estão falando?*

VA: *Não.*

VA: *Às vezes.*

P/P: *Ok, próxima pergunta **Have you ever eaten a whole family block of chocolate or a whole packet of chocolate biscuits in one sitting?***

ANI: *Ah, biscoitos.*

P/P: *biscoitos de que?*

VA: *chocolate.*

P/P: *chocolate. Agora as palavrinhas **family block of chocolate**. O que é **family?***

VA: *família.*

P/P: *Mas será que aqui significa família também, nesse contexto? **Family block** dá idéia de que? Olhem a figura. (Professora aponta para a figura no quadro). Gente, nós temos que usar o raciocínio. Nem sempre se você traduzir... Você pode ir lá no dicionário. Você procura **family**, é o que?*

VA: *família.*

P/P: ***block?***

VA: *Bloco?*

P/P: *Então, família de blocos de chocolate? Deu prá você entender? Não. Então a gente tem que usar um pouco de raciocínio, lógica na hora de ler e talvez nem precisamos usar o dicionário com muita frequência. Por exemplo, família é um conjunto, mais de um. Poderia ser os vários quadros que compõem a barra de chocolate, não? E tem umas palavras no final dessa frase que são importantes **in one sitting**. (A professora escreve no quadro). **One** é o que?*

VA: *Um.*

P/P: *“Um” e **sitting?***

Mai: *sentado.*

Dio: *Você come sentado?*

P/P: *Não, gente, vamos ler a pergunta toda.*

VA: *Você come uma barra de chocolate ou um pacote de biscoito de chocolate...*

P/P: *em uma sentada? De uma só vez? Então coloquem aí.*

(Vários alunos se manifestam e comentam entre si, a professora chama de atenção deles para a pergunta de um colega).

Fab: *O que é **whole** professora?*

P/P: *Gente, o Fab quer saber o que significa a palavra **whole**. Eu só queria reiterar que essa palavra não é essencial nesse contexto. Não é necessário você parar de ler o texto porque não entendeu uma palavra. Mas **whole** aqui significa “toda” a barra de chocolate, uma barra inteira. Ok, então vamos, sim ou não, **yes or no** (pc). Olha a próxima pergunta **Do you frequently buy chocolate when you’re shopping for other things, such as petrol or groceries?** O que vocês conseguiram entender?*

ANI: *frequente.*

Mar: *Você compra chocolate quando vai ao **shopping?***

P/P: *Sim, e essa palavrinha **petrol** aí?*

ANI: *Petróleo.*

P/P: *O que tem a ver chocolate, comprar e petróleo? Quando você vai ao posto de gasolina, o que mais eles vendem lá?*

ANI: *Eu tenho é bicicleta.*

P/P: *Ok, mas o que mais é vendido em um posto?*

Dio: *Tem uma lojinha vinte e quatro horas.*

VA: *Lojas de conveniência.*

P/P: *Então gente, se você, quando sai para comprar outras coisas, você compra chocolate?*

ANI: *Nem sempre. Tinha que ter às vezes.*

P/P: *Ah, sim, tinha que aparecer uma coluna **sometimes**, mas eu não alterei nada no texto (pc). Próxima pergunta **Do you prefer...** Não, sorry. **Do you experience chocolate cravings on a regular basis?** Essa frase, essa pergunta, qual palavra vocês entenderam?*

ANI: *experiência.*

P/P: *experiência*

ANI: *chocolate.*

P/P: *chocolate.*

ANI: *O que é **cravings**?*

P/P: **Cravings** pessoal, realmente, a palavra é uma das palavras que a gente precisa traduzir mesmo. **Cravings** é um forte desejo.

ANI: *Você tem um forte desejo...*

P/P: *Você tem um forte desejo, uma ânsia de comer chocolate regularmente?*

Ali: *Ah, eu sinto, eu tô grávida, né?*

P/P: *Nossa, é terrível! Assim, não só quando a gente está grávida, e os homens como ficam nessa história? (risos) (pc). Próxima **Do you prefer to eat chocolate when you're on your own?***

Ver: *Você prefere?*

P/P: *Você prefere o que?*

ANI: *comer chocolate.*

P/P: *comer chocolate, **when**, alguém lembra?*

ANI: *Como.*

ANI: *quando*

P/P: *quando. E **own**, essa palavra também é importante aí.*

Thi: *perder?*

P/P: *Não, **own** significa você próprio. **Alone. Only you.** Já ouviram essa música? (professora canta um pedacinho da música **Only you**) Sozinho, só você.*

ANI: *Então, você prefere comer chocolate quando está sozinho?*

P/P: *Sim, agora **Do you think that chocolate is making you put on weight?** (professora faz o gesto exemplificando uma pessoa gorda).*

Dio: *Uma baleia?*

Lil: *Chocolate engorda?*

P/P: *Isso, você acha?*

Ali: *Eu nem lembro disso.*

P/P: *Ok. **Do you eat chocolate when you're feeling upset, depressed or pre-menstrual?** Esse pré-menstrual não vale para os homens, né? (risos)*

ANI: ***depressed** é depressivo?*

P/P: *Isso e **upset**? (professora faz o gesto). Então, qual é a pergunta mesmo?*

Lil: *Você come chocolate quando está depressiva, menstruada?*

P/P: *Isso, se você está preocupado, com algum problema ou quando está menstruada, os garotos não.*

Ali: *Ainda bem que não sei o que é isso há seis meses.*

P/P: *E a última pergunta, gente. **Do you rely on chocolate for a regular energy boost?** Eu só preciso que vocês entendam aí três palavrinhas.*

Fab: ***chocolate.***

Ver: ***regular.***

ANI: ***energy.***

P/P: *Então, o que é que está perguntando?*

Ver: *chocolate dá energia?*

P/P: *Você acredita nisso? Tem gente que não sai pra fazer qualquer prova sem levar um chocolate. Fala-se muito que chocolate, ele ajuda a memória.*

ANI: *Nossa, eu tenho que comer uma caixa então.*

ANI: *Dá dor de cabeça.*

P/P: *Aí, nós temos opiniões prós e contras.*

Thia: *Eu acredito, depois do treino eu como chocolate pra recuperar energia.*

P/P: *Ah, eu vi na televisão que tem um grupo aí de futebol que toma caldo-de-cana pra recuperar a energia.*

ANI: *E o Vitória.*

P/P: *É, acabou o treino, todo mundo bebendo caldo de cana geladinho.*

*Bom, olhem esse quadro aí **Submit your answers**. (professora escreve no quadro). Bom, esse quadradinho aí, lembrem-se que esse é um texto interativo da **Internet**. O que você faz então?*

Cle: *Dá um clique aí.*

P/P: *Isso Cle, você vai clicar aí e vai fazer o que? Submeter as suas respostas a uma... a um crivo, não é? Eles querem saber... A pergunta é “você é chocólatra?” Você quer saber ou não? Quem responde aqueles questionários de revistinhas como “Capricho”? (Várias alunas levantam a mão). Aí, depois você vai lá no final da revista e lê; se você fez tantos pontos você é E na Internet, como isso acontece?*

Cle: *Você clica lá e aparece uma outra página com o percentual.*

P/P: *Um percentual, com certeza. Gente, mas como vocês não têm a outra página, não dá pra quantificar aqui. Mas eu vou dizer, se você respondeu mais de seis **yes**, você é um chocólatra convicto. (Alguns alunos levantam a mão) Deixa eu contar **one, two, three, four, five, six, seven**. Só temos sete chocólatras aqui. Será que esse teste é verdadeiro? Os outros comem chocolate moderadamente. Ok, gente, vou dar visto nos textos, só um momento.*

(Professora anda pela sala dando vistos)

(Toca o sinal)

P/P: *Gente, só um momentinho, os vistos.*

Material Didático utilizado na Aula 3 filmada em 08.10.04

Interactive Tools

[Home](#) » [Interactive Tools](#) » [Health and Nutrition Quizzes](#) » Are You A Chocoholic?

Are you a chocoholic?

	Yes	No
Have you eaten chocolate today?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do you have a secret stash of chocolate goodies?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Have you ever eaten a whole family block of chocolate or a whole packet of chocolate biscuits in one sitting?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do you frequently buy chocolate when you're shopping for other things, such as petrol or groceries?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do you experience chocolate cravings on a regular basis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do you prefer to eat chocolate when you're on your own?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do you think that chocolate is making you put on weight?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do you eat chocolate when you're feeling upset, depressed or pre-menstrual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do you rely on chocolate for a regular energy boost?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APÊNDICE 3

Transcrição da Aula 5 filmada em 19/10/2004

AULA 5 – 19.10.04

P/P: *Gente, vamos começar o texto então. Vamos dar uma olhadinha aí no título, no título aí do texto: **Davis signs nation's first stem-cell research bill**. Bom, nesse título qual é a palavra-chave ou quais são as palavras-chaves para vocês? O que vocês acham que é o principal aí?*

ANI: *Eu acho que é **Davis**.*

P/P: *O nome próprio, **Davis**?*

Jul: ***Stem-cell**.*

P/P: ***Stem cell**? Que é o que? Alguém sabe?*

ANI: *Boa pergunta.*

P/P: *Boa pergunta, né? O que seria **stem-cell**?*

Mar: *Célula-tronco.*

P/P: *Isso, célula tronco (pc). Lá embaixo tem uma pergunta, a número um, que pode ser feita oralmente. Não precisa responder aí, tá? Eu quero saber a opinião de vocês. Vocês sabem o que são células-tronco?*

And: *Eu sei. É um tipo de célula que pode se transformar em outras células. Por exemplo, pode formar um órgão.*

P/P: *Justamente.*

ANI: *Professora, é tirado do cordão umbilical?*

P/P: *Tirado do cordão umbilical?*

ANI: *Pode ser, pode, mas da medula também.*

P/P: *Da medula espinhal também (pc). Muito bem gente, vocês estão muito bem informados sobre o assunto. Então como vocês disseram, células tronco são células que podem fazer o que? Podem se transformar em qualquer tecido aí do corpo humano.*

Jul: *Pra fins terapêuticos.*

P/P: *Sim, o que a Jul falou, o principal fim seria o fim terapêutico, na cura de doenças.*

Mar: *Professora, e aquele ator lá que morreu porque não tava liberada a utilização de células-tronco?*

P/P: *Isso, Mar, como é mesmo o nome dele?*

Cri: ***Christopher Leeve**.*

P/P: ***Christopher Reeve**. O Super-Homem.*

Ang.: *Porque tem gente que é contra, né?*

P/P: *Tem gente que é contra?*

Noal: *E também a religião influencia.*

P/P: *Influencia? Por que?*

Mar: *Professora, até mesmo o presidente dos Estados Unidos, parece que ele é contra esse (...) Só que agora ele tá usando isso como...negócio...*

ANI: *Campanha política.*

P/P: *Ah, sim, o **Kerry**, né, e o **Bush** estão em campanha política e um dos assuntos tratados por eles é a questão das células-tronco (pc). Voltando ao que a Noa colocou, a questão ética é muito importante, né? Tem grupos que são contra e grupos a favor. Mas eu queria saber a opinião de vocês. Qual é a opinião de vocês sobre isso?*

ANI: *Acho que é importante prá medicina.*

P/P: *É importante prá medicina. Prá ciência?*

Mar: *Sim, mas desde que não vai prejudicar ninguém.*

Ang.: *Ah, professora, tem que ter muita segurança prá utilizar esse método, prá fins terapêuticos como você falou, tem que testar bastante antes de utilizar.*

P/P: *É...Bom, gente se é uma prática tão eficaz na cura de certas doenças, porque tem gente contra?*

ANI: *Por causa da religião.*

P/P: *Sim, mas por que? Qual é o motivo?*

Jul: *Porque acontece a destruição de embriões.*

P/P: *Ah, chegamos ao ponto. Acontece o que? Nesse processo todo há destruição de embriões. Aqueles que não são usados, provavelmente serão destruídos. E aí, entra a questão moral e ética, né? Porque a partir do momento em que o ovo é fecundado é um embrião, uma vida. Bom gente, muito bem, vocês estão muito inteirados sobre o assunto.*

ANI: *Professora, mas porque não curou aquele ator lá?*

Noa: *Porque não foi liberado.*

P/P: *É, há uma polêmica em torno desse assunto, mas ele estava sim em tratamento experimental (pc). Agora, vamos dar uma olhadinha no questão número dois. Agora vocês já começam a responder aí na folha. Qual é a fonte do texto e quando ele foi escrito? Como eu digo, a fonte é muito importante, a gente saber de onde é. Ele é tirado de onde?*

ANI: *Da Internet.*

P/P: *Da Internet, sim. É um artigo, né? Quem é a jornalista responsável pelo artigo?*

VA: *Bárbara Feder Ostrov.*

P/P: *O nome é diferente, né? Ostrov. Mas não sei a nacionalidade ou qualquer informação sobre ela. Bom, mas qual é o nome do jornal?*

Moi: **Mercury News.**

P/P: *Isso, Mercury News, da Califórnia. Como nós temos aqui o ... Como se chama o nosso jornal aqui da cidade?*

ANI: *Correio.*

ANI: *de Uberlândia.*

ANI: *De Uberlândia não, do Triângulo.*

P/P: *Ok. E ... qual foi a data desse texto? Quando ele foi escrito?*

VA: *23*

P/P: *de?*

VA: *setembro*

P/P: *de?*

VA: *2002.*

P/P: *23 de setembro de 2002. Isso gente, tem dois anos que esse texto foi escrito. E nós vemos que é um tema atualíssimo, retratado em vários noticiários. Por que então? É um tema polêmico que vem sendo tratado há muito tempo. É algo que foi descoberto agora?*

VA: *Não.*

P/P: *Pois é. Eu escolhi esse texto de 2002 prá vocês perceberem a complexidade do assunto. Eu tinha inclusive um texto de 2004 que seria uma homenagem, no caso, ao ator que morreu né, e estava muito engajado nessa causa, mas escolhi este. Observar a data em que o texto foi escrito é muito importante e pode dizer muita coisa. Todos os detalhes são importantes na hora da leitura (pc). **Answer in English. Who is Davies? Who? Quem lembra? Who?***

VA: *Quem.*

OA: *Como.*

P/P: *Quem. O que é “como”?*

VA: **How.**

P/P: **How.** *Isso é importante, gente. Precisamos saber. (A professora caminha para o quadro e escreve as WH-questions). Que mais? Quais são as outras **WH? Where...***

VA: **What.**

P/P: **What.** (escreve no quadro)

VA: **When.**

P/P: **When** (escreve no quadro).

VA: **Which.**

P/P: **Which** (escreve no quadro).

VA: **Why.**

P/P: **Why** (escreve no quadro). *Quem não se lembra, coloque aí no caderno, tá? Então **Who is Davis?** Se você não sabe o que significa esse **who**, como você vai responder? Então vamos lá. Vou dar um tempinho prá vocês acharem (pl). Gente, alguém encontrou essa resposta? **Who is Davis?***

Sam: *Governador.*

P/P: Onde está?

Sam: No primeiro parágrafo.

P/P: Então vamos ler um trecho junto.... **Califórnia on Sunday became the first state in the nation to endorse embryonic stem-cell research, setting the stage for a potential showdown with the federal government. Federal.** O que seria o governo federal aqui se nós estamos falando da Califórnia?

Sam: Estados Unidos.

P/P: Representado pelo presidente que hoje é o...

VA: Bush.

P/P: **Gov. Gray Davis signed a bill authorizing stem-cell research.** Gente, até aqui o que vocês entenderam?

VA: **Davis** é o governador.

P/P: De qual estado?

VA: Califórnia.

P/P: E o que foi que ele fez?

Rei: Autorizou a pesquisa com células-tronco.

P/P: Isso, Rei, autorizou a pesquisa, né? Isso em 2002. Foi o primeiro estado a autorizar esse tipo de pesquisa, de experiência, olha a palavrinha **first**. O que é **first**?

ANI: Primeiro.

P/P: Isso, tem palavrinhas que são muito significativas no contexto. Ok, pessoal olha o enunciado. **Answer in English.** Então, como a gente responderia?

Sam: **He is the Government of California.**

P/P: (A professora vai até o quadro, escreve a resposta e lê em voz alta) **He is the Government of Califórnia** (pc). Pergunta número dois. **Gov. Davis signed the bill authorizing stem-cell research for two reasons? What are they?** Por duas razões. Quais são elas?

P/P: (Professora dá um tempo para os alunos encontrarem a resposta) Encontraram?

VA: Sim.

Dan: Fins terapêuticos e reprodução. Está no final do primeiro parágrafo.

P/P: Gente, no finalzinho do primeiro parágrafo. Eu queria chamar a atenção de vocês para duas palavras aí que ajudarão vocês na leitura de outros textos inclusive. **Gov. Gray Davis signed a bill, acharam aí, no finalzinho?**

VA: Sim.

P/P: ...**authorizing the stem-cell research from any source, including human embryos...**, até aqui estão explicando o que gente? (Silêncio) De que forma é feita a pesquisa, não é? **For... For what?** Para que? **Therapeutic purposes.** Para quais propósitos?

VA: terapêuticos.

P/P: terapêuticos. Essa é uma das razões?

VA: É.

P/P: Você viram que a razão apareceu precedida de **for** (escreve no quadro)... para... qual é o motivo... **for**... entenderam? E a preposição **from** (escreve no quadro), o que significa aqui?

ANI: De onde?

P/P: De onde, de origem, justamente. A pesquisa é feita a partir de embriões. Para que? Aí vem as razões. **For therapeutic purposes and for reproduction.** (escreve no quadro e sublinha **for**) (pc). Bom pessoal. **Where can we find stem-cells?** Vou deixar você olharem no texto rapidinho. Tá fácil de achar.

(Professora caminha pela sala).

ANI: Onde?

ANI: Professora, tá no último parágrafo?

P/P: No último? Não sei. Você achou?

ANI: Como é o verbo "achar" em inglês?

P/P: **find.** Mas no texto esse verbo aparece no particípio passado **found.**

VA: Achei.

P/P: Então onde?

Rei: embriões humanos.

P/P: *In English.*

VA: *human embryos, umbilical cords and placentas.*

P/P: *tudo palavras cognatas, né? Embriões humanos...*

VA: *cordão umbilical e placentas.*

P/P: *Ok, só uma dica agora. Se você quiser responder completinho, olha na pergunta. **Where can we find stem-cells...?** Então, **we can find stem-cells in human embryos...** (pc). Próxima. **Where can we get more information about the bill?** Pessoal, esse **bill** aí, o que seria? Por exemplo: **Davis signed a bill authorizing stem-cell research. Davis assinou um/uma...autorizando a pesquisa.***

ANI: *papel.*

ANI: *documento.*

P/P: *Isso, seria um tipo de documento, nota, projeto de lei (pc). Bom então, **Where can we get more information. More information...** mais...*

VA: *Informação.*

P/P: *Isso, se você quiser saber mais sobre esse assunto, onde você vai pesquisar?*

ANI: *No **site** www.sen.ca.gov*

P/P: *Ah, isso mesmo, quem não achou, tá lá abaixo do texto. **Visit www.sen.ca.gov for more information about the bill.** Se você realmente quiser saber, visite esse **site**.*

ANI: *Nesse endereço?*

P/P: *Isso, esse endereço. Se você quiser mais informação, você vai nesse **site** aí. Gente é sério, se esse texto te chamou a atenção...você quer saber mais sobre isso...você tem acesso...visite o **site**. E principalmente, você quer aprender mais inglês, o **site** está em inglês (pc). Agora, a questão quatro, responda em português. “Quais são as questões éticas que envolvem esse assunto, de acordo com o texto?”*

(Professora caminha pela sala).

ANI: (pl) *Tá no quarto parágrafo. Religião, grupos anti-aborto.*

P/P: *Todos acharam?*

VA: *Só um pouquinho, professora.*

P/P: *Ok (pl). Então, vamos responder. (Professora lê um trecho). **...embryonic stem-cell research raises a host of moral and ethical issues, because harvesting the cells requires the destruction of human embryos. The Catholic church and anti-abortion groups equate it to murder. Quais são então os grupos que são contra esse tipo de pesquisa?***

ANI: *grupos religiosos e grupos que são contra o aborto.*

P/P: *Porque? Já foi discutido aqui hoje. Podem formular sua resposta. Não precisa ser igualzinho está no texto, ok? Gente, as opiniões das pessoas variam em torno desse assunto. Deixa eu perguntar por exemplo, você, Rei, concorda com esse tipo de pesquisa?*

Rei: *Não.*

P/P: *E se você tivesse um filho que está à beira da morte e se você tivesse uma oportunidade dessas seu filho sobreviveria?*

Rei: *Ah, não sei. A gente fala, mas quando é com a gente...*

And: *Ah, eu acho que cada um teve sua oportunidade. A gente não pode mudar isso.*

ANI: *Eu já não acho. O embrião ainda não nasceu. Já uma pessoa...*

P/P: *Viram como as opinião variam? É muita coisa envolvida, envolve vidas. Eu até vou perguntar aqui, vocês são contra ou a favor do aborto?*

VA: *contra.*

P/P: *E se for detectado que a criança está sendo gerada sem cérebro. Já está sendo permitido o aborto nesses casos. Não estou dizendo que sou a favor ou contra, só estou levantando questionamentos. Como eu disse, cada um tem sua opinião.*

(toca o sinal)

P/P: *Gente, só um minutinho? Vamos responder a última questão. “As células-tronco poderão auxiliar que tipos de tratamento, de acordo com o texto?” Eu vi que alguns alunos já até responderam. Vamos lá, rapidinho. Onde está?*

ANI: *Na última linha do texto: **cancer, diabetes, spinal cord injuries, multiple sclerosis and Alzheimer’s disease.***

P/P: *Em português: diabetes, câncer...palavras cognatas...*

Sam: *O que significa **spinal cord injuries**.*

P/P: *O que é mesmo? Danos na medula espinhal...esclerose múltipla e mal de Alzheimer (pc). Ok, pessoal, muito obrigada, na próxima aula a gente continua. Podem ir.*
(Alunos vão para o intervalo).

VA: *Tchau, professora. (alunos saem apressados)*

Material Didático utilizado na Aula 5 filmada em 19.10.04

Davis signs nation's first stem-cell research bill

By Barbara Feder Ostrov
Mercury News

Posted on Mon, Sep. 23, 2002

California on Sunday became the first state in the nation to endorse embryonic stem-cell research, setting the stage for a potential showdown with the federal government, which has tightly restricted stem-cell use in government-funded studies. Gov. Gray Davis signed a bill authorizing stem-cell research from any source, including human embryos, for therapeutic purposes, but he also signed a bill that permanently bans human cloning for reproduction.

Scientists said the signing of the stem-cell research bill is a symbolic boost for the controversial research that could lead to breakthroughs in treatments of spinal-cord injuries and diseases including Parkinson's and Alzheimer's.

"Stem-cell research is responsible research that could potentially save millions of lives," Davis said at a press conference featuring actor Christopher Reeve, who has championed the research since he was paralyzed in a horseback-riding accident. "With world-class universities, top-flight researchers and a thriving biomedical industry, California is perfectly positioned to be a world leader in this area."

Yet for all the hope and excitement it has raised, embryonic stem-cell research raises a host of moral and ethical issues, because harvesting the cells requires the destruction of human embryos. The Catholic Church and anti-abortion groups equate it to murder.

Stem cells -- found in human embryos, umbilical cords and placentas -- arise early in human development and are unspecialized "master cells," unique in their ability to develop into hundreds of kinds of human tissue. They are sought after by scientists who hope to develop treatments and cures for cancer, diabetes, spinal cord injuries, multiple sclerosis and Alzheimer's disease, among other illnesses.

Visit www.sen.ca.gov for more information about the bill, SB 253.

Mercury News wire services contributed to this report. Contact Barbara Feder Ostrov at bfeder@sjmercury.com or (408) 920-5064.

1. Você sabe o que são células-tronco? Qual sua opinião sobre isso?
2. Qual é a fonte do texto e quando ele foi escrito?.....
.....
3. Answer in English
 - a) Who is Davis?
 - b) Gov. Davis signed the bill authorizing stem-cell reserach for two reasons? What are they?
.....
 - c) Where can we find stem cells?
 - d) Where can we get more information about the bill?
4. Responda em português
 - a) Quais são as questões éticas que envolvem esse assunto?

As células-tronco poderão auxiliar que tipos de tratamentos, de acordo com o texto?
.....

APÊNDICE 4

Notas de Campo da Professora-Pesquisadora

NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

DATA: 19/10/2004

Anotações Pré-aula

Quanto ao tema, escolhi “células-tronco” pois julguei ser um assunto interessante, polêmico e bem atual. Um outro motivo é que é um tema bem passível de cair em provas do PAIES ou Vestibular, na minha opinião, e os alunos gostam quando trazemos textos assim, já que alguns alunos se mostram muito interessados em ser aprovados nesses exames. Além disso, é um assunto que pode promover discussão e propiciar ao aluno momentos de reflexão e de exposição de suas opiniões. As atividades propostas serão perguntas em inglês e em português e espero que, por meio de algumas estratégias de leitura anteriormente explicitadas, os alunos possam chegar facilmente às respostas. Embora as perguntas sejam apenas de compreensão como no modelo de provas do Vestibular, a discussão sobre o texto pretende ser problematizadora. Espero que haja uma interação entre os alunos, já que cada um deve provavelmente saber um pouco sobre o assunto. Na interação, esse conhecimento pode ser ampliado.

Anotações pós-aula

Os alunos realmente aprovaram o tema, como detectei nos depoimentos e em conversas informais com eles. Certifiquei-me ainda mais disso, pois eles comentaram com a professora de biologia, que já havia feito algumas considerações sobre o assunto em sala de aula. A referida professora veio conversar comigo no final da aula e sugeriu que fizéssemos um trabalho conjunto, detalhando mais o assunto. Os alunos fizeram alusões a noticiários que assistiram e demonstraram ter algum conhecimento prévio sobre o tema. A interação foi efetiva e os alunos trocaram informações e experiências.

NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

DATA: 08/10/2004

Anotações pré-aula

As atividades propostas têm o objetivo de mostrar aos alunos que não é necessário traduzir todas as palavras para a compreensão do texto. Com base nas palavras cognatas, palavras já conhecidas e predições tentaremos compreender as questões, já que o texto é um questionário. Decidi propor essas atividades porque na aula anterior percebi que alguns alunos tentavam traduzir cada palavra isoladamente, usando o glossário do livro didático adotado. Quanto à escolha do texto, decidi pelo mesmo porque achei que o assunto interessaria aos alunos e também pelo formato (um questionário). De minha experiência com esses alunos adolescentes, pude perceber que muitos deles gostam de responder questionários de revistas destinadas a esse público, e ficam curiosos com resultados que, conforme os autores desses questionários, revelam traços da personalidade desses adolescentes. Acredito então, que os alunos vão apreciar o texto.

Anotações pós-aula

Fiquei surpresa com a aceitação do texto pelos alunos. Houve uma interação boa entre os alunos e o texto e uma participação significativa. Alguns alunos indagaram se aquele questionário constava no site indicado e eu acho que essa curiosidade surgiu porque mantive a página no formato em que ela aparece na Internet, com fotos e até propagandas (não explorei esses detalhes, porém). No final do questionário, aparecia um quadro com a expressão "Submit your answers" e eu flagrei um grupo de alunos dizendo baixo: "clica aí pra ver o resultado". No final, pedi para os alunos lerem as estratégias de leitura aplicadas na leitura no texto, pois queria que ficasse bem claro o objetivo das atividades propostas. Não podia deixar de relatar que uma das alunas muito participativa normalmente, não estava participando da aula. Ao final da aula, perguntei a ela se estava com algum problema e qual era o motivo de sua apatia. Ela me respondeu que não gostava de ser filmada, apesar de achar que o trabalho que estava sendo desenvolvido era relevante. Respondi a ela que nem eu gostava de ser filmada e que a câmera podia sim ser um fator ameaçador mas fazia parte da metodologia da pesquisa e pedi que ela encarasse a câmera naturalmente, que procurasse esquecer que ela estava lá naquele canto. Expliquei ainda que ela não seria criticada ou avaliada pelas considerações que fizesse.

APÊNDICE 5

Depoimentos de Alunos

Depoimentos de Alunos

Data: 19/10/2004

1. O que você achou do texto?

A1 – *Eu achei interessante, pois o texto foi feito sem nenhum corte de palavras de difícil pronúncia e compreensão.*

A2 – *Eu achei legal, pois não teve complicação com as palavras.*

A3 – *Super interessante e atual.*

A4 – *É um assunto muito interessante e polêmico.*

A5 – *Achei interessante e atual, pois é um tema polêmico.*

2. O que você achou das atividades propostas?

A1 – *Eu achei legal, pois fortalece nossa mente e ajuda a aprender o inglês sem nenhuma facilidade, mas como é na realidade.*

A2 – *Achei que foi bom, pois as dúvidas que tivemos foram respondidas.*

A3 – *Legal, pois nós tivemos a oportunidade de saber mais sobre células-tronco e debater sobre o assunto.*

A4 – *Bastante interessante.*

A5 – *Achei que ajudaram na compreensão do texto.*

3. Quais foram as suas impressões de maneira geral?

A1 – *Eu também achei interessante e importante, pois todos os alunos deram a sua opinião sobre o tema, e debatemos sobre as palavras não conhecidas do texto.*

A2 – *A impressão foi que todas as perguntas que fizemos foram fáceis.*

A3 – *As melhores possíveis pois eu não tinha muito conhecimento sobre o assunto e através dessa aula eu pude entender melhor.*

A4 – *Foi produtiva, gostei muito.*

A5 – *Vi que as aulas ficaram interativas e mais interessantes.*

Depoimentos de Alunos

Data: 08/10/2004

1. O que você achou do texto?

A1 - *Achei o texto super-legal, pois fala de quem é chocólatra.*

A2 - *É um texto muito legal já que sou louca por chocolate.*

2. O que você achou das atividades propostas.

A1 - *Bem formuladas.*

A2 - *Foi bom para o nosso aprendizado, é bem melhor fazer essas atividades.*

3. Quais foram as suas impressões sobre a aula de maneira geral?

A1 - *A aula foi ótima e a professora explicou tudo sobre o texto lido.*

A2 - *Essa aula foi muito interessante, foi bem melhor para o nosso entendimento.*

APÊNDICE 6

Entrevista

Entrevista realizada em 25/11/04

P/P: Bom Rei, eu queria te agradecer porque você tem colaborado muito, é um aluno excelente, né?

Rei: *Obrigado.*

P/P: Bom, eu vou começar fazendo as perguntas então. Na sua opinião é importante ter acesso a aulas de língua inglesa na escola de ensino regular?

Rei: *É (pc) bom (pc) é que faz parte de (...) e vai fazer parte da nossa vida no futuro, né, porque todo emprego bom assim exige uma segunda língua tipo inglês ou espanhol, né? Só que eu acho que a escola não tá preparada pra.*

P/P: (professora-pesquisadora interrompe o aluno) Ah, então, essa é a próxima pergunta, você acha que é possível aprender inglês na escola de ensino regular?

Rei: *Acho que não, porque eu tô aqui desde a quinta série.*

P/P: Desde a quinta?

Rei: *É, e eu não tive muito avanço, é (pc) talvez porque o horário seja pequeno.*

P/P: Ah, sim, você acha que o tempo é reduzido. Na verdade você tem apenas uma aula por semana no 2º e 3º, né?

Rei: *É, isso atrapalha um pouco.*

P/P: Hã, hã, e (pc) você já fez algum curso fora?

Rei: *Não.*

P/P: Não? E tem vontade?

Rei: *Tenho, mas. (silêncio)*

P/P: Fez a prova do PAIES?

Rei: *Sim.*

P/P: Saiu bem?

Rei: *Não, tava muito difícil. (risos)*

P/P: E fora da escola, você utiliza a língua inglesa? Internet, músicas, filmes.

Rei: *Ah, eu assisto muito filme.*

P/P: Ah é? Você tem cabo?

Rei: *Não, dvd.*

P/P: Ah sim, assiste com legenda?

Rei: *Alguns filmes sim. Eu assisto muito filme de terror, adoro filmes de terror.*

P/P: De terror? (risos) É, agora o que você acha mais importante na aprendizagem de língua inglesa: aprender gramática, vocabulário, pronúncia, ler textos.

Rei: *Gramática. Ah eu acho que de tudo um pouco, tudo faz parte. Talvez assim a gente sairia da escola aprendendo a falar um pouco mais de inglês.*

P/P: Ah sim, você acha que é muito importante falar.

Rei: *Falar e entender.*

P/P: Sei, e você acha que o ensino não é focado nestas habilidades, ouvir e falar. Você sente falta disso?

Rei: *Faz falta, um pouco faz.*

P/P: E agora, sobre os textos, o que você achou dos textos trabalhados em sala de aula?

Rei: *Bem, eu gostei mais do texto da Coca-cola.*

P/P: Ah, o texto da Coca-cola, lembro, você até fez um depoimento espontâneo no dia da aula sobre o texto, né?

Rei: *É.*

P/P: Mas, por que?

Rei: *Ah, eu acho que é porque eu gosto muito de **marketing**, eu quero fazer publicidade.*

P/P: È mesmo? (a professora usa uma entonação de surpresa). Legal!

Rei: *Agora, eu não gostei muito do texto do olho, íris.*

P/P: Iris Scan? O último texto?

Rei: *É.*

P/P: Por que?

Rei: *Eu achei o texto um pouco chato. Difícil, não entendi bem.*

P/P: Ah. E as atividades propostas?

Rei: *Algumas foram fáceis, outras difíceis, mas foram interessantes.*

P/P: Ok, Rei, muito obrigado pela entrevista. Até mais.

Rei: *De nada. Tchau.*

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](#)