

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
LUCIENE TEODORO CASASSANTA SOUSA

CONCEPÇÕES E ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

UBERLÂNDIA
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
LUCIENE TEODORO CASASSANTA SOUSA

**CONCEPÇÕES E ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação em Lingüística - Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e
Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o ensino/ aprendizagem
de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo

UBERLÂNDIA

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação / mg- 08/05

S725c Sousa, Luciene Teodoro Casassanta, 1980-
Concepções e ensino de leitura em língua inglesa: refletindo sobre a própria prática / Luciene Teodoro Casassanta Sousa. Uberlândia, 2005. 176 f. : il.
Orientador: Célia Assunção Figueiredo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.
1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Ensino médio – Estudo e ensino – Teses. I. Figueiredo, Célia Assunção. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 802.0:37(043.3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
LUCIENE TEODORO CASASSANTA SOUSA

**CONCEPÇÕES E ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação em Lingüística - Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o ensino/ aprendizagem de línguas

Banca Examinadora:

Uberlândia, agosto de 2005.

Profª. Dra. Célia Assunção Figueiredo (UFU) – Orientadora

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)

Profª. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP)

A Deus,
a meu esposo e
a meus pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tomou minhas mãos e escreveu esse trabalho por mim.

“O temor do Senhor é o princípio do saber.” Provérbios 1:7

A meu esposo, Carlos Augusto, pelo privilégio de desfrutar de sua admiração, companhia e amor.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” Antoine de Saint-Exupéry

A meus pais, Marcos e Zilah, pelo ser humano que tenho buscado me tornar.

“Ensina à criança o caminho em que deve andar e,
ainda quando for velho, não se desviará dele.” Provérbios 22:6

À minha família e aos meus amigos, que sonharam junto comigo.

“Em todo tempo ama o amigo, e na angústia se faz o irmão.” Provérbios 17:17

À direção, aos colegas professores e aos alunos das instituições de ensino em que me constitui professora, pela constante compreensão e por contribuírem para que meu sonho de ser uma educadora seja construído a cada dia.

“Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça.” N. S. Prabhu

Aos professores, funcionários e colegas do Instituto de Letras e Lingüística, pela jornada que percorremos juntos.

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.” Fernando Pessoa

Aos professores que fizeram parte da Banca do Exame de Qualificação, Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pela disposição a ensinar e à professora Ms. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, por ter acreditado nessa idéia quando ela ainda era embrionária.

“Educar é dar um valioso presente, não um duro dever.” Albert Eistein

À minha orientadora, professora Dra. Célia Assunção Figueiredo, que tem sempre muito mais a ensinar do que se pode aprender.

“Desejamos apenas ter condições para lapidar a inteligência dos nossos jovens, fazendo-os amar a arte de pensar e aprender a grandeza dos direitos e dos deveres humanos.” Augusto Cury

“Sempre que há o ensinado
não necessariamente haverá o aprendido.
Quando aparecer o aprendido,
ele não forçosamente será
o produto do ensinado.
Mas esse mesmo aprendido
poderá, em alguma ocasião,
ser sim o resultado do ensinado.”
José Carlos Paes de Almeida Filho

RESUMO

Fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa interpretativista, de cunho etnográfico e nos postulados teóricos referentes à leitura e à formação de professores, a presente pesquisa, de auto-análise, visa a investigar que conceito(s) de leitura a professora-pesquisadora revela ter e como se configura o seu tratamento dado à leitura em sala de aula. Os instrumentos de pesquisa desta investigação compreendem questionários informativos respondidos por aprendizes, notas de campo e filmagem de aulas de Língua Inglesa ministradas pela professora-pesquisadora no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. A partir da triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos supracitados e da análise dos dados, é possível afirmar que a professora-pesquisadora concebe a leitura como um processo social e participativo em que o aluno tem seu turno acolhido, sendo as interações dos leitores com o texto e entre os leitores determinantes na negociação e construção de significados. O tratamento dado à leitura e, de um modo mais amplo, à linguagem configura-se como crítico-reflexivo, ou seja, sugere que a professora-pesquisadora tenta promover a criticidade e a autonomia de seus alunos, leitores-cidadãos, e se mostra engajada com aspectos vários do processo de auto-reflexão proporcionados, inclusive, pela trajetória desta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura em Língua Inglesa – Ensino Médio - Auto-análise –
Estudo Etnográfico

ABSTRACT

The present paper, a self-analysis, was based on the theoretical and methodological premises of interpretative research of ethnographic basis, as well as on the reading and teacher education theories. It aims to investigate reading concept(s) the teacher-researcher presents and the way the teacher-researcher handles reading in the classroom. The investigation instruments include informative questionnaires answered by students, field notes and also recordings the researcher's 11th grade English classes at a public high school. Through the triangulation of all data obtained with the research instruments mentioned above and the data analysis, it is possible to say that the teacher-researcher perceives reading as a social and interactive process, in which the student is heard, the interactions between readers and the text and readers themselves are determinant to construction and negotiation of meaning. The treatment given to reading and, broadly, to language is reflexive-critical, therefore we can say it suggests that the teacher-researcher tries to encourage the student, reader-citizens' criticism and autonomy. It also shows the teacher-researcher as one who is committed to several aspects of self-reflection process, made possible, inclusively, by the present research.

KEY-WORDS: English Language Reading – High school – Self-analysis – Ethnographic study

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão dos alunos-participantes	55
Quadro 2 – Finalidades da aprendizagem de Língua Inglesa para os alunos-participantes.....	57
Quadro 3 – Idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão dos alunos-respondentes de 2003 e de 2004	59
Quadro 4 – Finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa para os alunos-respondentes de 2003 e de 2004	62
Quadro 5 – Distribuição das aulas e atividades filmadas no primeiro semestre de 2004	70

LISTA DE ABREVIATURAS

Para a transcrição das aulas filmadas, foram utilizadas as seguintes abreviaturas:

A – algum aluno não identificado

Aa – alguns alunos

Af, Al, Ale, Alex, Ali, Be, Ca, Da, Dé, Ev, Ga, Ge, Gu, Gui, He, Il,, Ju, La, Le, Lf, Lt, Ma,

Pâ, Ra, Ro, Vi, Vic, Wa, Ya – nomes dos alunos participantes da pesquisa

F., T. F. – nomes de não participantes da pesquisa mencionados durante as aulas

P – professora-pesquisadora

/ – pausas curtas

// – pausas longas

() – observações feitas pela pesquisadora na transcrição das aulas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – Aspectos da leitura e da formação de professores	24
1.1 – Leitura e suas configurações	25
1.2 – Formação de professores.....	34
CAPÍTULO 2 – A caracterização da pesquisa	39
2.1 – Os instrumentos de pesquisa.....	44
2.2 – A professora-pesquisadora.....	45
2.3 – O cenário da pesquisa.....	46
2.4 – Os alunos participantes.....	49
CAPÍTULO 3 – Análise de dados: focalizando concepções e ações da professora-pesquisadora frente à leitura	51
3.1 – Contribuições dos Questionários Informativos aplicados em 2003 e em 2004	52
3.2 – Análise de aulas filmadas.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Letting go”	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – Questionário Informativo respondido por alunos do terceiro ano do Ensino Médio em 2003.....	125
APÊNDICE B – Questionário Informativo respondido pelos alunos-participantes em 2004	127
APÊNDICE C – Transcrição de aulas filmadas.....	129
APÊNDICE D – Notas de Campo sobre as aulas.....	156
ANEXOS	162
ANEXO A – Comparação entre escolas públicas e particulares dos seis últimos Processos Seletivos.....	163
ANEXO B – Cópia de parte do material didático.....	165

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm sido feitas na área da Lingüística Aplicada, mais especificamente, com relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Entretanto, por diversas razões, em escolas regulares brasileiras, em geral, esse ensino não tem acompanhado os avanços acadêmicos da área, como observa, ainda em 1996, Moita Lopes: “Há um desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento teórico em LA e os padrões relativamente baixos da educação em LE nas escolas.” (p. 31).¹

Faz-se necessário que tanto pesquisadores quanto professores tentem trabalhar no sentido de diminuir a distância existente entre teoria e sua prática e vice-versa (cf. BERTOLDO, 2003). Dessa forma, além da possibilidade de a *praxis* escolar nortear a pesquisa em Lingüística Aplicada, poderia haver uma melhoria da qualidade do ensino de línguas estrangeiras, Língua Inglesa no caso da presente pesquisa, nas escolas, principalmente nas públicas - visto que muitos alunos desse contexto não têm a oportunidade de cursar escolas particulares de inglês - para que, como reivindica Moita Lopes (1996, p. 77), os lingüistas aplicados na área do ensino de línguas voltem “seu foco de ação para a educação de LEs das classes subalternas”.

A esse respeito, Rajagopalan (2003) argumenta que

A saúde de uma disciplina se mede pela presteza com a qual ela consegue responder a novas realidades que surgem no mundo em que vivemos e pelo interesse que ela evidencia em atender aos anseios e preocupações típicos de cada época (...) (p. 39).

O autor prevê que “a Lingüística Aplicada do futuro não só englobará determinadas

¹ LA e LE referem-se respectivamente a Lingüística Aplicada e a Língua Estrangeira.

funções que eram do monopólio da disciplina-mãe, como ocupará o terreno perdido por ela, sobretudo nos anseios populares do dia-a-dia” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80). É nesse sentido que se espera que essa pesquisa possa diminuir a distância entre os estudos teóricos na área da Lingüística Aplicada e o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e que seja relevante não apenas para a professora-pesquisadora, bem como para a comunidade acadêmica e a sociedade, atingindo, ao menos, o microcosmo da universidade e da escola pública em que a professora-pesquisadora está inserida, contribuindo para a construção de um ensino de línguas estrangeiras mais crítico e de relevância social.

Para pesquisar questões referentes ao ensino e aprendizagem de línguas, a pesquisadora acredita, em consonância com Moita Lopes (1996), não haver posição mais privilegiada do que a do próprio professor. Comungando, ainda, com o pensamento de Holmes (1986), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Allwright e Bailey (1991), Almeida Filho (1999) e Celani (2003), dentre outros, defende-se a auto-educação contínua, a reflexão crítica do e no trabalho por meio de ações de pesquisa, em que o professor possa exercer o papel de pesquisador e profissional reflexivo e não simplesmente o de consumidor passivo de pesquisa. O professor seria, assim, um agente de transformação, observando, questionando seu dia-a-dia e fazendo pesquisa na e para a sala de aula.

Dentre os inúmeros aspectos a serem observados em uma sala de aula, a pesquisadora elegeu a investigação de questões envolvidas no ensino da leitura em Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública por considerar esse um componente relevante do ensino de línguas estrangeiras em seu contexto de atuação.

Considerando-se que, nesta pesquisa, a professora é a própria pesquisadora, o desenvolvimento dessa competência reflexivo-social poderia render frutos tanto para a pesquisa em Lingüística Aplicada, quanto para o ensino. O estudo da percepção privilegiada

de um professor-pesquisador a respeito de sua sala de aula e a reflexão crítica de sua prática pedagógica poderiam servir de instrumentos para que mudanças mais concretas no ensino formal ocorram.

Publicações recentes, como Freire; Vieira Abrahão e Barcelos (2005), apontam para a importância das questões acima mencionadas no sentido de propiciar condições de provocar “um repensar e uma reflexão crítica sobre conceitos, posturas práticas e metodológicas, (re-)descrevendo-os, (re-)definindo-os e reconstruindo-se à luz das mudanças profundas que têm marcado a atualidade.” (p. 7).

Uma outra publicação, no caso Pennycook (2001), aborda aspectos referentes à compreensão e ao reconhecimento das repercussões e avanços da Lingüística Aplicada que se tornam possíveis a partir de uma análise da trajetória que o autor faz para construir o conceito de Lingüística Aplicada Crítica, fazendo frente à chamada Lingüística Aplicada tradicional. O autor afirma que a forma como são entendidas as relações entre política, conhecimento e linguagem afetará em grande medida o modo como se olha para a Lingüística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, p. 29). A questão central na noção de política que o autor utiliza em seu trabalho é a noção de poder que opera em todas as áreas da vida humana. No seu ponto de vista, o poder está no coração das questões de discurso, disparidade e diferença (PENNYCOOK, 2001, p. 27).

No que se refere à relação entre política e conhecimento, o autor valoriza a problematização da prática, que se configura como pós-estruturalista, pós-modernista e pós-colonialista e que concebe o aspecto político como constitutivo da linguagem e analisa o social por meio da linguagem. Um dos reflexos da discussão dessas questões, portanto, seria repensar se o objetivo de uma determinada pesquisa é tão somente referendar seu campo ou problematizar seu objeto de pesquisa, percebendo como a noção de poder atravessa a relação entre a universidade e a escola. A partir dessa problematização, interessa à Lingüística

Aplicada repensar a linha de pesquisa que tem como pressuposto teórico a noção de que, uma vez identificada uma deficiência na prática do professor, esta será solucionada a partir da exposição do professor a uma teoria, o que seria simplista e pretensioso. Com relação a isso é que a professora-pesquisadora pretende, por meio dessa investigação em que o conhecimento teórico produzido pela instância da universidade e a *práxis* escolar se fundem, lançar um olhar analítico e não avaliativo sobre sua própria prática de sala de aula.

Relacionando a noção de política à noção de linguagem, Pennycook (2001), assim como Gee (1990), critica o grande mito de que a língua, por si só, permite uma ascensão social e defende a noção de construtos; ou seja, as coisas não são como são por elas mesmas. Por exemplo, a relação entre o objeto e o sujeito, nessa concepção, é dinâmica. Nesse sentido, para quem se propõe a fazer uma investigação no campo da Linguística Aplicada, principalmente a respeito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é imprescindível discutir o que o autor propõe acerca da disseminação da Língua Inglesa pelo mundo, especialmente no que se refere à complexidade das relações entre o local e o global. Além disso, vale pensar a relação entre a chamada “Língua Materna” e as demais línguas faladas em qualquer nação – relação essa essencialmente política.

O autor vê, ainda, a noção de letramento como prática social e relação de poder, rompendo com a tradição que vê o letramento como único responsável pela ascensão social, bem como pelo acesso ao mundo abstrato e com o mito de ser o letramento o divisor entre alfabetizado e analfabeto, civilizado e primitivo. Para Pennycook (2001), o texto não é um texto em si mesmo, mas um estatuto de sua materialidade social, considerando a linguagem, por sua vez, como não transparente; ou seja, não há garantia nenhuma de que o receptor de um texto faça uma assimilação da mesma forma que o emissor pretendia que fizesse.

Pennycook (2001, p. 143) problematiza a forma como a aquisição de segunda língua tem sido tratada pela chamada Linguística Aplicada tradicional, em cuja perspectiva o

aprendiz seria uma espécie de máquina de aprender línguas, a aprendizagem aconteceria em um ambiente controlado e a linguagem tenderia a se constituir em um objeto fixo a ser adquirido. Discutindo as noções de ordem e desordem, é possível perceber que a contradição é constitutiva do discurso, que este é opaco, disperso e que as noções de conflito e de desordem são, portanto, constitutivas da linguagem. Considerando que a escola reproduz, em certa medida, a realidade social exterior, a noção de diferença configura-se como fundamental, visto que a escola é um lugar de desigualdades, resistências e mudanças.

Nesse aspecto, contrastando as visões saussuriana e bakhtiniana de sala de aula, Menezes de Souza (1991) mostra que, na primeira perspectiva, os conteúdos e a metodologia são pré-estabelecidos e imutáveis, assegurando a autoridade do professor e a falta de autonomia do aluno. Já na segunda, a sala de aula é um fenômeno social e ideologicamente constituído, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes, estabelecendo, entre o educador e o aprendiz, a necessidade de negociação.

Um dos desafios principais da Lingüística Aplicada Crítica, na opinião de Pennycook (2001, p. 114), é entender a relação entre visões críticas do mundo (macrocosmo) – teorias da sociedade, da ideologia, do capitalismo global, do colonialismo, da educação, dentre outros – e o mundo da Lingüística Aplicada (microcosmo) – salas de aula, traduções, conversas, entrevistas e textos. Nesse sentido, a professora-pesquisadora acredita que a metodologia de pesquisa escolhida permite revelar, sem todavia generalizar, que o microcosmo da sala de aula que é cenário desse estudo reflete aspectos do macrocosmo da educação e sociedade brasileiras.

A discussão desses aspectos representa um avanço para a Lingüística Aplicada na medida em que a sala de aula não se configura como um espaço isolado do mundo e, nesse sentido, também não são apolíticas ou neutras as escolhas pedagógicas (FIGUEIREDO, 2000). Nessas duas dimensões, a macro e a micro, o *locus* do presente estudo – a sala de aula

onde atua a professora-pesquisadora – não se configura como uma exceção, constituindo-se um espaço permeado por conflitos e relações políticas e de poder.

Dessa forma, ao repensar alguns postulados teóricos, Pennycook (2001) traz para a agenda da Linguística Aplicada temas como política, conhecimento, linguagem, texto, pedagogia e diferença, dando abertura para discussões frutíferas que representam avanços para a área, com as quais a presente pesquisa pretende se envolver. A experiência pessoal da pesquisadora no exercício do magistério, por dez anos, e as inquietações anteriormente elencadas apontam para um questionamento das posições “naturalizadas” (BOURNE, 1988) na área do ensino de línguas.

Diante desse constante quadro de enfrentamentos e conflitos entre questões teóricas e práticas, ser uma pesquisadora comprometida com os aspectos sociais, ou seja, desenvolver uma pesquisa que seja socialmente relevante, torna-se um desafio.

De acordo com Rajagopalan (2003),

(...) devemos, com urgência, rever muitos dos conceitos e das categorias com as quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico e cultural, em curso nesse início de milênio. (p. 25)

Nesse sentido, observando-se a cidade onde se situa o cenário social desta pesquisa, percebe-se que muitas das características que a tornam o que é hoje se deve, entre outros fatores, a mudanças advindas: da existência de uma universidade federalizada há mais de 25 anos; do grande e rápido crescimento econômico; da alta porcentagem de jovens em sua população que vêm de inúmeras cidades com o objetivo de estudar no Ensino Médio e Superior², bem como trabalhar na área de comércio, indústria e serviços locais; do

² Vide Dimenstein (2005) a respeito do aumento expressivo (55%) de jovens matriculados no Ensino Médio brasileiro entre 1993 e 2003.

desemprego; do surgimento de favelas; da multiplicação de formas de entretenimento para jovens, como *shopping centers*, festas universitárias, bares, restaurantes; do aumento do número de pensionatos, *flats* e hotéis e da rápida e crescente abertura de faculdades particulares.

Esses aspectos, então, que caracterizam o meio social onde a professora-pesquisadora atua junto a seus alunos, também influenciaram as escolhas quanto ao foco desta pesquisa, voltada para um aspecto da educação talvez particular de cidades com o perfil social acima descrito: o desejo de ingressar no Ensino Superior que a maioria dos jovens estudantes no Ensino Médio da cidade parece ter.

Por esses fatores sociais, econômicos e culturais e por indicações obtidas por meio de um estudo exploratório feito com os próprios alunos da pesquisadora (SOUSA, no prelo), abordado no capítulo referente à análise de dados, percebe-se que a finalidade primeira da aula de Língua Inglesa para muitos alunos do Ensino Médio desse contexto, não parece ser aprender inglês para visitar países falantes dessa língua ou para conversar com nativos no seu ambiente profissional, mas para atuar como leitor proficiente que possa, inclusive, ser aprovado em processos seletivos para ingresso na universidade.

A presente pesquisa surge, assim, de uma inquietação por parte da pesquisadora no que se refere ao ensino de leitura em Língua Inglesa no Ensino Médio de Escolas Públicas, tendo em vista a expectativa que os alunos provenientes desse contexto têm com relação ao seu desempenho nas provas de inglês dos processos seletivos para ingresso em universidades públicas.

Em uma sociedade em que a qualidade costuma ser avaliada por resultados numéricos e não pelo processo, parece ser senso comum a idéia de que alunos de escolas públicas brasileiras, se comparados a estudantes provenientes de escolas particulares, não têm o mesmo desempenho em processos seletivos como o Processo Seletivo Semestral e o chamado

Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES). Por outro lado, vários dados parecem mostrar que estudar em uma escola particular não garante uma vaga em uma universidade pública e que estudantes de escolas públicas podem também ser bem sucedidos em seleções para ingresso em tais universidades.

Dentre esses dados, é importante mencionar um estudo feito pela Universidade Federal de Uberlândia intitulado “Comparação Escolas Públicas x Particulares dos últimos Processos Seletivos” (ANEXO A) a partir da resposta dos estudantes à questão “Onde cursou, integralmente ou em sua maior parte, o Ensino Médio?” que consta no “Questionário de Informações sócio-econômico-culturais” do Manual do Candidato ao Processo Seletivo para ingresso à mencionada universidade. Os dados revelam que, em todos os sete Processos Seletivos Semestrais que ocorreram no período de julho de 2000 a janeiro de 2004, a maioria – uma média de 55,3% - dos alunos ingressantes à essa universidade afirma ser proveniente de escolas públicas.

Além disso, conforme Góis (2004a) afirma acerca de dados analisados pelo INEP³ por solicitação do jornal Folha de São Paulo, atingiram um desempenho em nível considerado “adequado” apenas um terço dos alunos do ensino particular que fizeram as provas de matemática e de língua portuguesa do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) - exame do MEC que avalia a qualidade da educação - aspecto esse a ser problematizado no Capítulo 1 referente à fundamentação teórica.

Dados de outra pesquisa relatada por Góis (2004b), provenientes de um *ranking* de escolas elaborado pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e baseado no desempenho das escolas em seu vestibular, revelam que a formação que um aluno tem na rede privada de ensino não é, necessariamente, melhor do que a educação que este aluno recebe em uma escola da rede pública.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação.

Em entrevista concedida a Briza (2004) publicada pela revista **Nova Escola**, o diretor do Colégio Uirapuru e das Faculdades Uirapuru de Sorocaba-SP e membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nega a competição entre o ensino particular e o público, defendendo que os mesmos conceitos educacionais sejam trabalhados em ambos os contextos.

Além dessas pesquisas formais, dão crédito ao ensino de escolas públicas a própria experiência da pesquisadora, primeiramente como aluna do Ensino Médio de escola pública e, em segundo lugar, como professora efetiva nesse mesmo contexto; assim como depoimentos de alunos e de outros professores também desse contexto.

Reconhece-se que, para que o mencionado sucesso de um estudante de escola pública seja atingido, são imprescindíveis seu esforço, interesse e envolvimento em tornar-se um cidadão mais consciente e mais reflexivo, na tentativa de alcançar um degrau mais elevado em sua carreira acadêmica⁴. Embora relevantes, essas posições não serão o foco deste estudo de forma específica, já que o interesse é investigar a maneira pela qual se configura o conceito de leitura e o tratamento dado à leitura em sala de aula por parte da própria professora-pesquisadora, considerando-se as ações e reações dos alunos no contexto das aulas ministradas.

A pesquisadora pondera que o ensino tradicional de Língua Inglesa, ou seja, o ensino de Inglês Geral, com o compromisso de tornar o aluno proficiente nas quatro habilidades lingüísticas, não leva em conta, muitas vezes, as necessidades dos alunos e a carente infraestrutura escolar com relação à aprendizagem da língua que compreende: material didático e equipamento de apoio reduzidos, uma média de quarenta a quarenta e cinco alunos por sala, carga horária semanal de uma aula de cinquenta minutos, entre outros aspectos.

⁴ A respeito do aumento de 1.490% de adultos com acesso a cursos supletivos de Ensino Médio no Estado de São Paulo, entre 1995-2004, vide Dimenstein (2005).

Dessa forma, em aulas de Língua Inglesa desse contexto, enfatizar o ensino e a aprendizagem de leitura, por ser essa a habilidade mais voltada para a realidade desse aluno em particular, e por representar “um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira” (PCN-LE, 1998, p. 55), pode se revelar uma alternativa mais relevante, significativa e até mesmo menos frustrante para ambos, alunos e professores. É importante ressaltar que o ensino de leitura em Língua Inglesa defendido aqui é baseado no modelo sócio-interacional de leitura, à frente abordado, em que esta não é tida como mera decodificação. Além disso, a educação pretendida está em busca da emancipação do aluno e, portanto, contrária a sua alienação e à aculturação.

A pesquisadora ainda acredita que o ensino das outras habilidades seja também importante, de forma que também é realizado nas salas de aula da professora-pesquisadora um trabalho com compreensão oral de letras de música e trechos de filmes em Língua Inglesa, além de Projetos Extra-Curriculares, tais como: feiras culturais sobre as nações, grupos de conversação e monitoria em Língua Inglesa e contato com alunos estrangeiros, não-falantes da Língua Inglesa, por meio de correspondências bimestrais, em situações reais de comunicação. Se esses momentos não se configuram como desenvolvimento “ideal” das quatro habilidades, proporcionam, pelo menos, o contato com alguns aspectos da oralidade e da escrita, bem como com culturas de outros países hegemônicos e não hegemônicos.

Após um processo de reflexão e reformulação em decorrência do caráter aberto desse tipo de investigação, à frente explicitado, e da complexidade dos dados coletados, o objetivo desta pesquisa se apresenta da seguinte forma: analisar a relação entre as concepções da professora-pesquisadora referentes à leitura e o seu reflexo na prática dessa professora-pesquisadora em aulas de leitura em Língua Inglesa no contexto da escola pública.

Fundadas nesse objetivo, as seguintes perguntas de pesquisa foram eleitas como questionamentos norteadores: “Qual conceito de leitura a professora-pesquisadora revela ter

em suas aulas de leitura?” e “Como se configura o tratamento dado à leitura em sala de aula por parte da professora-pesquisadora?”

A presente dissertação está dividida em cinco partes. Além desta Introdução, que inclui o contexto, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa, são apresentados os postulados teóricos no Capítulo 1; no Capítulo 2, configurando a metodologia utilizada nesta investigação, é apresentada a caracterização dos instrumentos de pesquisa, da professora-pesquisadora, do cenário da pesquisa e dos alunos-participantes; a análise de dados, no Capítulo 3, compreende a descrição e análise de dados a partir de um estudo feito com os alunos participantes e de aulas filmadas. A última parte refere-se às Considerações Finais e é seguida das Referências Bibliográficas, dos Apêndices e dos Anexos.

O próximo capítulo, portanto, dedica-se à fundamentação teórica desta pesquisa no tocante a aspectos da leitura e da formação de professores, visto que, para o desenvolvimento de uma pesquisa é essencial, como afirmam Allwright e Bailey (1991), que o pesquisador tome decisões acerca de seu foco de investigação embasado no levantamento do que já foi investigado na área.

CAPÍTULO 1 –
ASPECTOS DA LEITURA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta investigação está inserida na área de Lingüística Aplicada com contribuições de áreas afins tais como estudos sócio-cognitivos no campo da leitura, formação de professores na área de línguas estrangeiras, lingüística, bem como alguns aspectos da sócio-lingüística interacional.

Com relação à Lingüística Aplicada, por meio das considerações de Cavalcanti (1986), Celani (1992), Moita Lopes (1992, 1996, 2001) e Pennycook (2001) já mencionado, é possível reconstruir a trajetória histórica da Lingüística Aplicada no Brasil e perceber que, no passado, o objetivo dos estudiosos da área era fazer com que esse campo do conhecimento se firmasse enquanto ciência.

Atualmente, no entanto, o desafio dos lingüistas aplicados consiste em problematizar a própria prática para que não haja uma acomodação negativa, ou seja, para que aumente o intercâmbio entre as áreas do conhecimento, o envolvimento dos pesquisadores e o índice de produção científica. Além disso, discussões fundamentais, tais como a dicotomia estabelecida entre teoria e prática, se incluem na agenda da Lingüística Aplicada (BERTOLDO, 2003) que, bem como todas as demais ciências, deve ser uma área sempre alerta a questões como responsabilidade social, confiabilidade, validade e ética em pesquisa, como ressaltam Leffa (2001) e Celani (2005), dentre outros.

1.1 – Leitura e suas configurações

O conhecimento teórico acerca da leitura parece ser um dos fatores determinantes dos

objetivos, do planejamento, da prática e da avaliação escolhidos e utilizados por professores de línguas, exercendo influência fundamental, portanto, na formação de alunos-leitores.

Em um levantamento histórico de 25 anos dos estudos acerca de leitura, mais especificamente, da leitura em inglês como língua estrangeira, Silberstein (1987) afirma que, a partir da Segunda Guerra Mundial até meados dos anos sessenta, a leitura estava ligada ao audiolingualismo. Nesse contexto, a ordem “natural” para a aprendizagem de língua seria ouvir, falar, ler e escrever, sendo o ensino de leitura muitas vezes ignorado em detrimento da prática de diálogos e de *drills*, ou seja, de exercícios-padrão de repetição.

Na trajetória do ensino de leitura, Silberstein (1987) cita, ainda, Allen, que defendia a escrita como reforço da instrução oral, bem como Bloomfield e Fries, cuja visão de leitura se associava à fonética, ao reforço da língua falada e a informações culturais que contextualizavam a fala, além de conceberem a aprendizagem de leitura como um processo bastante mecânico de reconhecimento de símbolos escritos correspondentes a modelos de língua falada.

No início da década de sessenta, alguns ainda associavam a leitura à fala, mas já havia insatisfação quanto a essa abordagem e professores de cursos intensivos gradativamente sentiam a lacuna entre os objetivos acadêmicos dos alunos e o foco aural de muitos programas para ensino de inglês que não demonstravam interesse (ESKEY, 1970, *apud* SILBERSTEIN, 1987) nas necessidades do aluno.

No começo dos anos setenta, a ênfase da leitura passa a ser em aspectos lingüísticos. Os professores de inglês como língua estrangeira começaram a revisar e a adaptar materiais utilizados na melhoria da leitura de falantes nativos para usá-los em aulas para falantes não-nativos. Além disso, Silberstein afirma que professores de muitos programas nos Estados Unidos começaram a questionar a falta de instruções para leitura, enquanto professores em outros países percebiam o sucesso de materiais específicos de leitura.

Alguns desdobramentos já eram percebidos nessa época, visto que em 1971, o Instituto de Língua Inglesa da Universidade de Michigan monta um currículo baseado no ensino das quatro habilidades lingüísticas em aulas separadas; em 1967, Goodman publica o então polêmico artigo intitulado “Reading: A Psycholinguistic Guessing Game” e, durante a década de setenta, a leitura para não-nativos começa a ser vista não somente como um veículo para instrução de língua, mas como uma habilidade particular de processamento de informação.

Ainda de acordo com Silberstein (1987), nos anos setenta, a perspectiva da moderna psicolingüística na leitura, fundamentada na lingüística contemporânea e na psicologia cognitiva, já considera o leitor como um indivíduo ativo, que planeja, toma decisões e coordena um número de habilidades e estratégias para facilitar a compreensão.

Além de Goodman (1967, *apud* SILBERSTEIN, 1987) e Smith (1973, *apud* SILBERSTEIN, 1987), que defendem a idéia de que o leitor proficiente não lê palavra por palavra para decodificar a informação impressa, a autora cita Miller (1967, *apud* SILBERSTEIN, 1987) que afirma que há um limite para a quantidade de informações que conseguimos receber, bem como Kolars (1969, *apud* SILBERSTEIN, 1987) para quem a leitura pode ser considerada como apenas incidentalmente visual, ou seja, o leitor contribui com mais informações do que o texto impresso.

Em uma perspectiva de caráter mais social, ao afirmar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade de leitura daquele”, Freire (2001, p. 20) concebe o ato de ler não como mera decodificação, mas como um ato dinâmico e político, conforme sua visão de educação, que se opõe à simples injeção de “tabletes de conhecimento” e que visa a aprendizagem de significação profunda, um dos desdobramentos almejados por esta pesquisa.

Wallace (1988) também aborda questões de leitura sob um prisma sócio-político, tais como: o papel do leitor, do texto e do autor no processo de aprender a ler, particularmente para leitores-aprendizes em segunda língua; os diferentes recursos lingüísticos que falantes nativos e falantes não-padrão e não-nativos utilizam na tarefa de aprender a ler; apontamentos para o ensino de leitura em segunda língua; análise de material didático para uso em salas multi-culturais e multi-linguais; além de estudos de caso acerca da interação entre professores e alunos.

Ao tratar da função da leitura para o indivíduo, Wallace (1992) afirma que o ato de ler pode ultrapassar o sentido estritamente utilitário de descobrir informação e servir a um papel mais abrangente de ampliar nosso conhecimento geral de mundo. Além disso, a autora acredita que aspectos sociais, e não apenas psicológicos, cognitivos e afetivos, influenciam a interpretação de textos. De acordo com Kress, o que um leitor pode atribuir como uma mera opinião pessoal no seu processo de leitura, na verdade, é uma opinião pessoal socialmente construída (KRESS, 1985, p. 44, *apud* WALLACE, 1992, p. 43).

A leitura pode, assim, ser vista como um processo também social, de acordo com Bloome (1983), por ser uma atividade em que as pessoas estabelecem relacionamentos interpessoais e obtêm objetivos sociais. O autor afirma que o objetivo principal da leitura poderia estar ligado a questões como: estabelecer relações pessoais, posicionar-se socialmente e formar grupos, aspectos esses que vão além de extrair do texto as idéias do autor.

Dessa forma, o contexto social e/ ou a estrutura de um evento de leitura está relacionado às habilidades cognitivas e aos processos envolvidos nesse evento. Além disso, as habilidades cognitivas que as pessoas aprendem por meio de suas participações em eventos de leitura dependem da natureza desses eventos. O autor ainda concebe a leitura de um modo “construtivista”, visto que o significado é determinado por meio da interação entre os participantes e dos participantes com o texto (aspas originais).

Citando pesquisas da área, Bloome (1983) afirma que a falta de poder e de autonomia do aluno pode fazer com que a ideologia e a visão de mundo do professor se transformem no contexto do evento de leitura em questão. O autor postula ainda, que os esquemas que o leitor traz para os eventos de leitura são resultado do histórico de eventos de leitura do leitor e de outros eventos sociais. Comentando Schwartz (1981 *apud* BLOOME, 1983), Bloome expressa a concepção de língua como um meio para que a cultura molde a interpretação dada aos eventos.

Fazendo um panorama dos modelos de leitura, Moita Lopes (1996, p. 138) diferencia o modelo interacional tanto do modelo de decodificação, que é ascendente e centrado no texto, quanto do modelo psicolinguístico, que se caracteriza por ser descendente e centrado no leitor. O modelo proposto é tanto ascendente como descendente; considera-se que os significados são negociados entre o autor e o leitor por meio das pistas linguísticas sócio-textuais. Com intravisiões da análise do discurso, o modelo interacional concebe leitor e escritor como sujeitos posicionados social, política, cultural e historicamente.

De acordo com o modelo interacional de leitura, portanto, cabe ao leitor realizar a linguagem no uso, ou seja, utilizar seu conhecimento sistêmico e esquemático, envolvendo as competências linguística, textual e discursivo-comunicativa por meio da interação com as pistas retóricas deixadas pelo autor. Dessa forma, o papel do professor de línguas seria o de “facilitar a utilização desses procedimentos interpretativos através de artifícios pedagógicos adequados” (MOITA LOPES, 1996, p. 152).

A esse respeito, de acordo com os PCN-LE (1998, p. 20), “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral dentro ou fora do país”; por isso pode-se considerar que a leitura pode conquistar mais espaço nas aulas de língua estrangeira do Ensino Médio. Em contrapartida, Leffa (1998/1999) argumenta que “a escola não vai recuperar o ensino de língua estrangeira

(...) devido justamente à ênfase na leitura”; entende-se, entretanto, que isso poderia acontecer se o ensino regular se omitisse a ensinar outras habilidades, mesmo quando elas fossem importantes e/ou necessárias para o aluno ou se a leitura fosse meramente vista como decodificação.

Com relação à avaliação de leitura, Gomes (2004), além de discutir o histórico das práticas avaliativas e das políticas públicas de avaliação de leitura do Sistema Educacional Brasileiro⁵, problematiza a proposta de avaliação de leitura do PROEB (Programa de Avaliação Pública de Educação Básica do Estado de Minas Gerais) principalmente no que se refere à noção de sujeito que subjaz à proposta do programa e à metodologia de avaliação nele utilizada. A autora ainda problematiza o dizer dos professores que atuam na rede oficial de ensino acerca dessa avaliação e da leitura na escola.

Gomes (2004) analisa que a idealização do sujeito e o caráter prescritivo, presentes no PROEB, e a postura de não envolvimento identitário de alguns professores-respondentes da rede estadual de ensino em Uberlândia-MG – cenário desta pesquisa - além de seus baixos salários e das precárias condições de trabalho, geram resistência à avaliação do PROEB, recusa à auto-reflexão acerca da prática docente e acirramento da dicotomia entre teoria e prática.

Ao focalizar a preparação dos docentes nessa área, Kleiman (1989) reafirma a importância da formação teórica do professor e seu envolvimento em pesquisa para que suas intuições não sejam sua única orientação ou para que ele não baseie o planejamento de suas aulas de leitura no senso comum o que acarretaria em uma queda na qualidade de ensino.

⁵ Para discussão acerca da relação entre avaliações externas e melhoria na qualidade de ensino, embora com ressalvas, vide entrevista dada pela socióloga Maria Helena Guimarães, responsável pela reestruturação do Censo Escolar e pela implantação do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e do Exame Nacional de Cursos (Provão), a Gentile (2005).

Assim, são relevantes os aspectos do processo da leitura que o professor pode desenvolver com seus alunos (FIGUEIREDO, 1984), tais como: transferência dos conhecimentos de leitura da língua materna para a língua estrangeira; uso do conhecimento prévio; uso dos conhecimentos de mundo, lingüístico, e textual; dedução de vocabulário desconhecido pelo contexto; levantamento de hipóteses; confirmação e refutação de hipóteses; percepção das opções do autor que o levam às suas escolhas lingüísticas; exploração da linguagem não-verbal, do *lay out* do texto e dos marcadores de discurso; avaliação das contribuições trazidas pelo texto; análise crítica do texto face ao conhecimento do assunto e de mundo do leitor e levantamento de perguntas críticas para si mesmo. Ainda segundo Figueiredo (1984), os momentos de leitura nas aulas de Língua Inglesa devem propiciar condições para que o próprio aluno decida quais estratégias de leitura poderá incorporar à sua maneira individual de ler, visando aperfeiçoá-la.

Posteriormente, ao contrastar os movimentos da Conscientização da Linguagem com a Conscientização Crítica da Linguagem, Figueiredo (2000) considera que a primeira facilita a manutenção do *status quo*, enquanto a segunda visa à emancipação do aprendiz. Assim, o professor que trabalha na linha da Conscientização Crítica da Linguagem (CLARK *et al.*, 1996), além de desenvolver o raciocínio e o pensamento crítico do aluno (ADAMS SMITH, 1981), tem a oportunidade de propiciar condições para que o aprendiz (FIGUEIREDO, 2000 e 2003), por meio da leitura, amplie sua própria percepção e a do mundo que o rodeia.

Ainda com relação aos estudos acerca da leitura, é relevante resgatar aspectos referentes à abordagem instrumental de ensino de línguas. O surgimento do chamado Inglês para fins específicos, ou Inglês Instrumental, se deve a três razões principais (cf. HUTCHINSON; WATERS, 1987): a expansão da demanda pela Língua Inglesa com necessidades particulares no mundo pós-guerra, o desenvolvimento das áreas da Lingüística e a ênfase da Psicologia da Educação na aprendizagem.

Segundo os autores, a abordagem instrumental é marcada por cinco etapas principais de seu processo de desenvolvimento: a primeira fase se restringe ao nível frasal, a segunda ao nível do discurso, a terceira focaliza a análise de necessidades lingüísticas do aprendiz, a quarta enfatiza uma abordagem centrada nas habilidades e a quinta, e mais contemporânea, prioriza uma abordagem centrada na aprendizagem.

Nesse sentido, apesar das dificuldades peculiares ao professor que se engaja na abordagem instrumental mencionadas por Hutchinson e Waters, a professora-pesquisadora, em suas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública, faz opção por “equipar o aluno com as habilidades necessárias para que ele possa desempenhar suas diferentes obrigações (...) na língua estrangeira” (CELANI, 1981), já que a maioria dos alunos desse contexto declaram aprender a língua com o fim específico de terem acesso ao Ensino Superior, conforme analisado, à frente, no item 3.1. É importante lembrar, ainda, que a abordagem instrumental não se restringe à exploração da habilidade da leitura, mas refere-se também a outras habilidades, considerando-se a finalidade específica dos aprendizes.

Como um desdobramento das questões de leitura que interessam a essa investigação, vale também abordar, pelo menos alguns aspectos da teoria de Tipologia Textual dado que, ao se pensar no tratamento dos textos em aulas de leitura, é notória a dificuldade para se classificar textos tanto em língua materna como em língua estrangeira.

De acordo com os PCN-LE (1998, p. 31): “Em geral, os textos orais e escritos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e dissertativos.” As teorias de Tipologia Textual, em geral, dificilmente apresentam critérios capazes de classificar textos de naturezas variadas e uma grande parte dos professores de língua parece não ter consciência da diversidade de textos, da necessidade de estudar e pesquisar sobre o assunto e de abordar tais questões em suas salas de aula.

Nesse sentido, a teoria de Tipologia Textual de Travaglia (1991) pode elucidar questões importantes no tratamento dado aos textos. Essa teoria se divide em três tipologias: (1) descrição, dissertação, injunção e narração; (2) discurso de transformação e discurso de cumplicidade e (3) texto preditivo e não-preditivo.

A primeira tipologia compreende a descrição, a narração, a dissertação e a injunção sob a ótica dos seguintes elementos: a perspectiva em que o enunciador se coloca, o objetivo do enunciador em relação ao objeto do dizer, a posição do interlocutor, o tempo referencial, a relação entre o tempo da enunciação e o tempo referencial e a natureza dos discursos.

Já dentro da segunda tipologia, apesar de os textos de uma forma geral possuírem uma carga de argumentatividade, é possível distinguir textos em que o enunciador considera seu interlocutor como adepto do seu discurso - discurso de cumplicidade - e textos em que o enunciador objetiva convencer, persuadir, influenciar seu interlocutor - discurso de transformação ou argumentativo *strictu sensu*.

Finalmente, a terceira tipologia traz a distinção entre textos preditivos como sendo aqueles em que o enunciador faz uma antecipação no seu dizer e, por contraste, textos não-preditivos em que o locutor não faz predições.

Ao longo da trajetória desta pesquisa, a professora-pesquisadora fez uma análise dos textos da primeira fase do Processo Seletivo de fevereiro de 2003 para ingresso na universidade federal local (SOUSA, 2005) e concluiu que os textos que devem ser interpretados pelos candidatos são híbridos, ou seja, apresentam características tanto da dissertação, quanto da narração e da descrição; revelam, predominantemente, o discurso de transformação e apresentam aspectos tanto de preditivos como de não-preditivos. Para o presente estudo, serão abordados, então, alguns elementos dessa tipologia que se fizeram presentes na análise dos textos utilizados nas aulas filmadas.

Considerando esses pressupostos teóricos, o foco desta investigação, como mencionado, é perceber, por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados e à frente elencados, como se configura o conceito de leitura e o tratamento que a professora dá à leitura em sala de aula.

Conforme mencionado, defende-se, nesta pesquisa, o ensino de leitura segundo o modelo sócio-interacional, na perspectiva de Celani (2003) e Moita Lopes (1996), abordando, além do aspecto utilitário, seu caráter educacional e formativo.

1.2 – Formação de professores

Dado que essa pesquisa se propõe a investigar aspectos da prática da própria pesquisadora enquanto professora, torna-se necessário tratar de questões referentes à formação de professores, especialmente no que tange à formação contínua.

Com relação à formação de professores na área da leitura, a partir de cursos sobre leitura e produção de textos ministrados para professores da rede estadual de ensino de São Paulo, Cavalcanti (1993) faz uma reflexão acerca das causas da crise da leitura e, referindo-se a Szwed (1981, p. 15, *apud* CAVALCANTI, 1993), identifica uma possível concepção de leitura na escola que desconsidera as fontes de textos que o aluno lê fora de sala de aula, como por exemplo: revistas em quadrinhos, livros sobre informática, livros sobre esportes, entre outros.

Além disso, a autora critica o tratamento dado ao texto que privilegia a exploração do tema, da mensagem moral em detrimento da focalização do texto em si, concebendo, então, uma única leitura para o texto. Cavalcanti (1993) ainda relaciona a tendência que o aluno tem

de receber tudo pronto, para utilização imediata, com a possível formação do professor que não concebe o ato da leitura com envolvimento reflexivo, o que influencia de modo negativo o desenvolvimento da leitura de seus alunos.

Vários estudos de pesquisadores brasileiros podem ser elencados no sentido de indicar a importância de aspectos da formação do professor e a análise de sua prática. Macowski (1993), por exemplo, em uma das escassas pesquisas, nessa época, na área de línguas estrangeiras com adolescentes, o mesmo perfil de participantes da presente investigação, cita como problemas: o distanciamento dos professores com relação aos adolescentes; o conhecimento sendo tratado de forma estanque, passiva e centrada no professor e a pouca frequência de momentos de reflexão, crítica e construção conjunta.

A esse respeito, Grigoletto (1997) analisa a contribuição de estudantes para a construção de significados nos momentos de leitura em sala de aula com o objetivo de perceber em que medida o discurso dos alunos é reflexo de um modelo de homogeneidade, que é a interpretação do próprio professor sobre o que ele acredita que o texto “diz”.

Ainda nessa linha de pesquisa, Vieira-Abrahão (1999) faz uma análise das reflexões e ações de professores abordando aspectos, ações e procedimentos metodológicos, estilos discursivos, estruturas de participação e aspectos contextuais que são inter-relacionados na prática do professor.

Já a pesquisa de Freire e Lessa (2003) procura identificar e entender algumas representações e parte do repertório que professores de inglês da rede pública de ensino do estado de São Paulo revelam sobre a linguagem e a prática docente que utilizam e desenvolvem em seus contextos instrucionais de atuação.

Ainda no contexto de ensino de Língua Inglesa em escolas públicas, Félix (1999) trata da influência que o modo como professoras afirmam ter aprendido a língua exerce sobre as atitudes esperadas de seus alunos do Ensino Fundamental e Médio como aprendizes.

Por sua vez, Brahim (2002), além de analisar os efeitos de vários tipos de estratégias pedagógicas interacionais para a concretização de uma pedagogia crítica de leitura em Língua Inglesa, investiga e descreve as características da interação entre professor e alunos e o texto que melhor promovem a construção da reflexão crítica e a conscientização dialógica.

Em um cenário de pesquisa semelhante ao desta dissertação - aulas de leitura em Língua Inglesa no Ensino Médio de escola pública – Pinhel (2003) investiga as concepções de leitura da professora pesquisada e as interações estabelecidas em suas aulas de leitura, enquanto Avelar (2004) analisa, com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o modo pelo qual algumas concepções teórico-metodológicas de uma Professora-Colaboradora se fazem presentes na construção de seu ensino, a relação que se estabelece entre suas visões acerca de seus possíveis modelos de leitura, além da interação entre o desejo e realização na prática dessa professora.

Com uma pesquisa de base também etnográfica, Couto (2004) investiga aspectos de sua própria prática enquanto professora de Língua Inglesa em um instituto particular de idiomas. Por meio da auto-análise, a pesquisadora pôde perceber, dentre outros fatores, que marcas tradicionais de seu processo de aprendizagem dessa língua se mesclam a posturas mais reflexivas que são frutos de sua formação acadêmica mais recente.

Nessa mesma linha investigativa, Dib (2004) faz uma análise reflexiva acerca da construção de sua prática pedagógica como professora de Língua Inglesa em uma universidade, com relação à forma pela qual aspectos de uma prática mais reflexiva se fazem presentes em seu cotidiano pessoal. A autora destaca que esse processo de auto-observação, apesar de desconfortável para o professor-pesquisador, propicia um confronto com sua própria imagem enquanto educador e seu fazer, podendo promover uma conscientização que objetiva levá-lo a uma nova ação.

Ainda com relação à formação continuada de professores de língua estrangeira, Blatya (1999) analisa a relação dialógica de movimentos de aproximação e de afastamento entre sua conscientização teórica como professora-pesquisadora e seu *habitus* didático.

Para um pesquisador que tem como objetivo examinar a abordagem de um professor, segundo Almeida Filho (1999), é necessário proporcionar um confronto do professor com a sua imagem delineada pela análise de abordagem, de forma a provocar um estranhamento capaz de tirar o professor de sua acomodação naturalizada de ensinar da forma como sempre ensinou. Nessa linha da análise de abordagem, esta pesquisa enfoca a auto-análise, ou seja, a pesquisadora investiga aspectos de sua própria prática em sala de aula.

A esse respeito, Cavalcanti (1999) considera que a reflexão sobre a própria prática é um instrumento para o desenvolvimento da competência reflexivo-social, competência essa que deveria ser desenvolvida juntamente com a proficiência e a competência pedagógica de um professor em formação. A autora observa que há questões urgentes e emergentes em sala de aula que não são registradas pelo professor e destaca que o processo de auto-observação proporciona tanto ao professor quanto ao pesquisador um olhar para si mesmo, fazendo emergir contradições entre o que se diz e o que se faz.

Traçando a trajetória do perfil do educador de línguas estrangeiras, Celani (1996) ressalta a crescente importância dada à reflexão acerca das experiências em sala de aula. Nesse sentido, há uma valorização da produção de conhecimento centrado na sala de aula, envolvendo professores e alunos, em detrimento de um desenvolvimento derivado de um “método” ou de um modelo teórico.

Postulando acerca da questão da formação contínua, Celani (2003) ainda propõe um agir colaborativo entre universidade, instituto privado de ensino de línguas e a escola pública que amplie os raros momentos de auto-reflexão nas escolas, por meio de um programa de

formação contínua dos docentes, em uma tentativa de diminuir a marginalização do professor de escola pública.

Dando continuidade, portanto, aos postulados teóricos que embasaram esta investigação, o capítulo a seguir trata dos pressupostos teóricos referentes à metodologia utilizada nesta pesquisa, englobando a natureza, os instrumentos de pesquisa, seu cenário e seus participantes, além das demais escolhas metodológicas da pesquisadora.

CAPÍTULO 2 –
A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao engajar-se em um projeto de pesquisa, acredita-se que o pesquisador deve lançar mão de uma metodologia que melhor contemple seu recorte temático, seu cenário de pesquisa, seus objetivos e suas perguntas de pesquisa.

Considerando a trajetória de pesquisas em sala de aula de línguas feita por Allwright e Bailey (1991), é possível notar que esse tipo de pesquisa difere daquelas desenvolvidas em outras áreas devido à complexidade, profundidade e riqueza dos eventos, visto que a língua – ou línguas: materna(s) e estrangeira(s) - se configura, ao mesmo tempo, como o objeto/ fim e o meio do processo de ensino e aprendizagem. Os autores afirmam que, nessa linha de pesquisa, ainda em evolução, pesquisadores contemporâneos têm se voltado para a interação, ou seja, àquilo que acontece dentro de uma sala de aula, considerando-a um evento socialmente construído.

Dentre os vários enfoques de pesquisas em Lingüística Aplicada, esta investigação se dedica à observação da própria prática da professora-pesquisadora por acreditar que esse processo “pode ser extremamente frutífero para a pessoa que está observando” e porque “em muitos casos, o professor que já está na sala de aula, que já tem a experiência do dia-a-dia de trabalhar com os aprendizes, está certamente em uma posição privilegiada para decidir o que precisa ser investigado” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 14-15, tradução nossa).

Gitlin *et al.* (1988, *apud* MAGALHÃES, 1994, p. 71) também ressaltam a necessidade que tem o pesquisador, interessado em trabalhar a auto-reflexão do professor, de escolher um método que lhe permita desenvolver uma investigação que não reforce a divisão entre questões teóricas e práticas. Dado que, nesta pesquisa, a pesquisadora se propõe a analisar a sua própria prática enquanto professora, o cuidado com relação às escolhas metodológicas é

ainda maior, pois o atravessamento de aspectos teóricos na prática de sala de aula e vice-versa, parece ser ainda mais complexo.

Devido a esses fatores e à complexidade do *locus* de estudo, bem como à relação entre os atores participantes, esta pesquisa configura-se como interpretativista, de base antropológica, de cunho etnográfico, visto que objetiva “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994), combinando aspectos qualitativos com alguns elementos quantitativos para coletar e analisar seus dados. Determinada pelo objeto ou problema de pesquisa, essa complementaridade entre os métodos quantitativo e qualitativo é abordada por Chaudron (1986), por Larsen-Freeman e Long (1991), por Scaramucci (1995) e por Laville e Dionne (1999) como um elemento frutífero para a pesquisa.

As considerações de Erickson (1985) sobre metodologia de pesquisa são relevantes para um pesquisador que se propõe a fazer uma pesquisa nesses termos. Segundo ele, talvez a principal diferença entre a abordagem padrão e a abordagem interpretativista para a pesquisa em ensino esteja nas considerações sobre a natureza de causa nas relações sociais humanas. Essa diferença nos remonta à diferença entre ciências naturais e ciências humanas.

As ciências naturais estabelecem a relação de causa em termos mecânicos, químicos e biológicos e concebem a natureza com uma noção de uniformidade. Esses conceitos, ainda segundo Erickson (1985), foram incorporados pelo positivismo social e pelas ciências de comportamento. A pesquisa interpretativo-social, por sua vez, tem como objeto a ação e não o comportamento. Nela, o ator humano percebe seu espaço e fundamenta suas ações em escolhas de interpretação de significado, estando estas sempre abertas para a possibilidade de re-interpretação e mudança. Além disso, a noção de “social” é central, já que a pesquisa interpretativista se preocupa com a mente e o significado subjetivo, mas também com a

relação entre as perspectivas de significado dos atores e as circunstâncias ecológicas da ação em que eles se encontram.

Baseado nesses pressupostos teóricos, Erickson (1985) trata das abordagens interpretativistas e das perguntas centrais de pesquisa. Como características principais da pesquisa de campo, são citadas: (a) participação intensa e a longo prazo do pesquisador no cenário de pesquisa; (b) registro cuidadoso do que acontece no cenário de pesquisa, com notas de campo e outros tipos de evidências documentais (por exemplo: memorandos, gravações, exemplos de trabalhos de alunos, fitas-cassete, fitas de vídeo); (c) subsequente reflexão analítica do registro documental obtido no cenário de pesquisa; (d) relato por meio de descrição detalhada usando vinhetas narrativas e citações diretas das entrevistas, bem como por meio de descrições mais gerais em forma de quadros analíticos, tabelas de resumo e estatísticas descritivas.

Nessa perspectiva, antes de entrar no cenário de pesquisa, o pesquisador sempre identifica as questões de interesse para a sua pesquisa, mas categorias específicas para a observação não são determinadas previamente: existe um constante diálogo entre indução e dedução no decorrer das várias etapas da investigação.

Em relação às perguntas de pesquisa próprias da pesquisa de campo e a razão de não serem estas questões triviais, Erickson (1985) destaca a importância de estranhar o que é familiar; a necessidade de entendimento através da documentação de detalhes concretos da prática; o fato de eventos que parecem ser iguais poderem ser diferentes dependendo dos significados locais; a necessidade de entendimento comparativo dos diferentes contextos sociais e, finalmente, a necessidade de entendimento comparativo além das circunstâncias imediatas do contexto local.

Considerando Sanchez Gamboa (1991), é possível afirmar que o presente trabalho também se caracteriza como uma pesquisa crítico-dialética. Em comparação às pesquisas

empírico-analíticas e fenomenológicas-hermenêuticas, o autor define as pesquisas crítico-dialéticas como aquelas que: visam a questionar uma visão estática de realidade; percebem o caráter conflitivo, dinâmico, histórico e diacrônico da realidade; consideram o homem como agente histórico envolvido em uma práxis transformadora; promovem a concreticidade que se constrói na síntese sujeito-objeto; desenvolvem uma metodologia interessada na dinâmica, nas contradições internas dos fenômenos e nas inter-relações homem-natureza, reflexão-ação e teoria-prática; admitem a combinação de aspectos quantitativos e qualitativos em que se destacam a pesquisa-ação e a pesquisa participante.

A pesquisa crítico-dialética seria, em conformidade com Sanchez Gamboa (1991), fruto da necessidade tanto de pesquisadores quanto de educadores de compreender e explicar questões como ideologia, poder e contradições sociais na escola, bem como as relações educação-sociedade e teoria-prática escolares. Dentro dessa crescente tendência de pesquisa em educação na área de ensino de línguas, o presente trabalho também visa a considerar aspectos do contexto educacional, concebendo-o como palco tanto de conflitos como de possíveis transformações sociais.

A esse respeito, Bloome (1983) afirma que o pesquisador que visa a analisar o que os leitores aprendem nos eventos de leitura deve perceber como o contexto do evento foi construído e sugerir a natureza dos processos sociais envolvidos nesse evento. A metodologia do pesquisador, nesse caso, engloba: técnicas etnográficas para captar o evento de leitura; técnicas da sociolinguística, da análise do discurso e da psicologia cognitiva para analisar o evento de leitura, e critérios da microetnografia para relatar os eventos de leitura.

Face a essas considerações, na seqüência, estão apresentados os instrumentos desta pesquisa, a professora-pesquisadora, o cenário e os alunos-participantes.

2.1 - Os instrumentos de pesquisa

Com base nos pressupostos da pesquisa interpretativista, a pesquisadora fez opção por utilizar diferentes instrumentos, favorecendo, assim, a triangulação dos dados. Os instrumentos de pesquisa utilizados compreendem um Questionário Informativo respondido em 2003 por alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, cenário desta investigação; outro Questionário Informativo respondido em 2004 pelos alunos-participantes desta pesquisa; notas de campo sobre as aulas elaboradas pela professora-pesquisadora e gravações em áudio e vídeo de treze aulas de Língua Inglesa ministradas pela própria professora-pesquisadora.

De todos os dados coletados, foi feito um recorte para fins de análise daqueles mais recorrentes e mais relevantes conforme os objetivos aos quais esta pesquisa se propõe. As gravações das aulas foram feitas em vídeo no período de fevereiro a julho de 2004. As aulas analisadas foram transcritas e dispostas cronologicamente no APÊNDICE C e, para efeito de análise, foram divididas em microcenas, ou seja, momentos de uma aula de leitura marcados pela fala transcrita e pelos comportamentos observáveis dos participantes que interessam à pesquisadora, tendo em vista os objetivos e as perguntas desta investigação.

As aulas foram filmadas no cenário de pesquisa, à frente descrito, que constitui-se de uma sala de aula da professora-pesquisadora do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. A decisão de eleger a sua própria sala de aula como cenário de pesquisa partiu, também, conforme mencionado, da crença de que o professor (cf. MOITA LOPES, 1996), assumindo um papel de pesquisador, está em uma posição mais privilegiada por ter uma visão de sua realidade de sala de aula e por poder, também, refletir e agir, em termos freirianos (Freire, 1981), sobre sua própria prática.

2.2 – A professora-pesquisadora

Visto que o foco desta pesquisa se refere à análise da prática da própria pesquisadora como professora em aulas de Língua Inglesa, a referência tanto à pesquisadora quanto à professora em questão será feita, doravante, por meio do uso da expressão “professora-pesquisadora”, “P” (nas transcrições) ou da primeira pessoa do singular.

Com relação ao uso da primeira pessoa do singular em relatos de pesquisa, Couto (2004) afirma que:

Diversos pesquisadores, tais como Cavalcanti (1999), Vieira (1998), Figueiredo (2000), Brahim (2002) e Moita Lopes (2002) assumem a primeira pessoa do singular como forma de explicitar uma perspectiva particular, de caráter reflexivo, a partir de uma consciência que visa uma operacionalização de possibilidades analíticas de interações, (re)construções e transformações no processo de ensino e aprendizagem, já que, é importante ressaltar, uma sala de aula, considerada um microcosmos, reflete questões mais abrangentes pertencendo a um macrocosmos educacional. (COUTO, 2004, p. 55)

A respeito de minha formação escolar e acadêmica, é relevante destacar que cursei o ensino fundamental em duas escolas particulares e o ensino médio em uma escola pública. Em janeiro de 1998, fui aprovada no vestibular para o Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia que concluí em 2002.

Apesar de ter tido o privilégio de iniciar meus estudos de Língua Inglesa em escolas públicas regulares quando ainda estava no pré-escolar, comecei também a fazer cursos de inglês em um instituto de idiomas quando ainda cursava a sétima série, paralelamente à aprendizagem dessa língua nas escolas regulares. Além de ter me formado nos chamados cursos básico, intermediário e avançado, fui aprovada nos seguintes exames de proficiência em Língua Inglesa oferecidos pela Universidade de Cambridge – Inglaterra: *Preliminary*

English Test (PET) em 1996; *First Certificate in English* (FCE) em 1997 e *Certificate in Advanced English* (CAE) em 2001.

Com relação a experiências de aprendizagem com outros idiomas, fiz os cursos básico, intermediário e avançado da Língua Espanhola, sendo aprovada nos exames Básico em 1997 e Superior em 1999, oferecidos pela Universidade de Salamanca – Espanha. Em se tratando do idioma francês, tive contato de um semestre por meio da disciplina Língua Francesa, oferecida no curso de graduação.

Após concluir a graduação em Letras/ Licenciatura Plena em Português-Inglês e respectivas literaturas, comecei a me preparar para o ingresso no Curso de Mestrado em Lingüística, o qual iniciei, oficialmente, em agosto de 2003. A opção por cursar um mestrado com ênfase em Lingüística Aplicada se deve à afinidade com temas da área, bem como à natureza de minha atuação profissional.

Por dez anos, atuei como professora de Língua Inglesa nos níveis básico, intermediário e avançado em um instituto particular de idiomas. Além disso, concursada desde 2002, tenho atuado como professora efetiva, também de Língua Inglesa, no Ensino Médio de uma escola pública estadual. A experiência nessas duas diferentes esferas do ensino e aprendizagem de línguas fez com que várias questões potenciais para uma pesquisa formal me inquietassem. Dentre elas, elegi pesquisar o conceito de leitura que norteia a minha prática e o tratamento por mim dado à leitura em minhas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública, cenário esse apresentado a seguir.

2.3 – O cenário da pesquisa

A escola estadual em que atuo é pública, portanto gratuita, localizada em um bairro da

área mais central da cidade. Estudam nessa escola cerca de dois mil alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Minha relação com esse estabelecimento de ensino remonta a minha própria formação no Ensino Médio e a realização do meu Estágio Supervisionado referente à disciplina Prática de Ensino de Literatura do curso de graduação, ambos realizados na escola em que hoje leciono. No momento em que esta pesquisa foi realizada, ministrava aulas de Língua Inglesa para um total de dezoito turmas do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio no turno matutino.

Quanto à proposta de desenvolver uma pesquisa dentro de uma das salas de aula da escola, a direção e vice-direção do estabelecimento de ensino foram muito receptivas, visto que a instituição se orgulha do fato de vários dos seus professores serem mestres e dos reflexos dessa formação em suas práticas docentes.

Quanto ao material didático utilizado, é importante ressaltar que o livro didático intitulado *Password* de autoria de Marques (1999) já vinha sendo adotado pela equipe de inglês da escola quando assumi suas turmas. A troca repentina do livro didático a ser adotado pela instituição não costuma ser bem recebida por parte dos alunos e dos pais de alunos, visto que o empréstimo ou a compra de livros usados em anos anteriores fica inviabilizada. Assim, muitos alunos demonstram resistência com relação à aquisição de um novo livro didático devido ao aspecto financeiro, bem como à falta de prestígio que a disciplina Língua Inglesa parece ter em comparação com as demais. Apesar disso, a troca desse por um outro livro didático ou mesmo por uma seleção de textos e atividades configura-se como um próximo projeto a ser viabilizado pela equipe de professores de Língua Inglesa da escola estadual em que atuo.

Todavia, à soma de muitos outros recursos, constitui o material didático adotado. Dentre eles, é importante citar: fotocópias ou, esporadicamente, transparências de textos

retirados da *Internet*, de revistas ou de outros livros didáticos acrescidos de questões de interpretação de texto, de vocabulário e de gramática elaboradas pela professora; fotocópias de letras de música para que, além da compreensão auditiva, sejam trabalhadas perguntas referentes à compreensão de texto, ao vocabulário e à gramática elaboradas pela professora ou pelos alunos; atividades de compreensão auditiva com uso de fitas de vídeo ou fitas-cassete; atividades lúdicas para aprendizagem de vocabulário; promoção de reuniões extra-classe entre alunos que pretendem desenvolver melhor as suas habilidades lingüísticas e envolver-se em um trabalho de monitoria para os demais estudantes, dentre outros.

Ainda com relação ao que constitui o material didático, recursos diversos são utilizados em dois eventos interdisciplinares promovidos periodicamente pelos professores da disciplina Língua Inglesa com o apoio de outras disciplinas e da direção da escola. Um deles acontece na forma de um intercâmbio estabelecido com estudantes de outra nacionalidade e não-falantes da Língua Inglesa por meio de correspondências escritas pelos alunos, de fitas de vídeo gravadas pela professora com falas dela e dos alunos em Língua Inglesa, além de textos culturais e *souvenirs* provenientes dos países de origem, tais como: revistas, folhetos, cartões postais, fotos, artigos de artesanato, CDs, camisetas, dentre outros.

O outro evento se configura como uma Feira Cultural sobre nações com montagem de *stands* e apresentação de aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais de vários países sob a responsabilidade de todos os alunos da escola, contando com desfile de casais representando as vestimentas típicas, performances de dança, de canto e esportivas, recital de poesia e presença de alguns estrangeiros representantes de cada nação, com os quais a comunicação é estabelecida em inglês. Assim, o material didático utilizado pela disciplina de Língua Inglesa da escola não se restringe àquele da sala de aula, mas a um conjunto de recursos didáticos.

É importante mencionar que, embora a equipe de Língua Inglesa dessa instituição não conte com uma sala de aula exclusiva, equipada com aparelho de som, televisão, vídeo, DVD, retroprojetor, preparada de forma a oferecer um ambiente mais propício ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, a instituição disponibiliza esses aparelhos. Dessa forma, apesar de fatores adversos como a negociação do uso de equipamentos com professores de outras disciplinas, cota limitada de fotocópias, carga horária reduzida, mais de quarenta alunos por sala, as aulas de Língua Inglesa ministradas nessa escola buscam desenvolver um trabalho que envolva, pelo menos alguns aspectos das quatro habilidades lingüísticas, priorizando o desenvolvimento da leitura, pelas razões já expostas na Introdução desta dissertação.

2.4 – Os alunos participantes

Se, por um lado, esta investigação é uma tentativa de analisar, de forma não prescritiva, e de refletir acerca de aspectos de momentos de leitura em minhas aulas de Língua Inglesa por meio de um estudo de minha atuação profissional, por outro lado, em conformidade com Erickson (1985), outros atores do mesmo contexto são considerados em investigações dessa natureza. Contudo, tanto a identidade da escola, como a dos alunos participantes encontra-se preservada ao longo da pesquisa por questões de ética e privacidade dos mesmos (CELANI, 2005). Assim, como já explicitado no início desta pesquisa, para a identificação do alunos, são usadas abreviaturas ao invés de seus nomes verdadeiros.

Os participantes da pesquisa são 43 alunos, sendo 27 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio matutino da escola pública em que tenho atuado como professora. Essa classe foi escolhida pela pesquisadora por motivos de

ordem prática e afetiva. Primeiramente, porque nossas aulas eram, inicialmente, no segundo horário de um dia em que não lecionava no primeiro horário, disponibilizando mais tempo para o preparo do equipamento de filmagem; e, em segundo lugar, porque essa era uma turma de alunos com a qual tinha tido mais contato, dado que já havia sido professora da maioria dos estudantes quando cursaram o segundo ano do Ensino Médio, em 2003.

Nossa carga horária consiste de apenas uma aula semanal de cinqüenta minutos, o que prejudica o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O perfil desses alunos com relação a aspectos de leitura e interpretação de textos em Língua Inglesa, bem como as finalidades de ensino e aprendizagem dessa língua para suas vidas podem ser vistos no estudo desenvolvido pela professora-pesquisadora no início do ano de 2004, apresentado, à frente, no item 3.1 desta dissertação.

É com base, portanto, nos mencionados pressupostos teóricos e metodológicos e envolvendo os mencionados atores da presente pesquisa que apresento, na seqüência, o capítulo que trata da análise dos dados.

CAPÍTULO 3 -
ANÁLISE DE DADOS: FOCALIZANDO CONCEPÇÕES E AÇÕES DA
PROFESSORA-PESQUISADORA FRENTE À LEITURA

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados na tentativa de responder as duas perguntas norteadoras desta investigação, que são: Qual conceito de leitura a professora-pesquisadora revela ter em suas aulas de leitura? e Como se configura o tratamento dado à leitura em sala de aula por parte da professora-pesquisadora?

Assim, os dados coletados analisados estão divididos em duas partes: (3.1) Questionários Informativos aplicados em 2003 e em 2004 e, ainda, (3.2) notas de campo e filmagem de aulas ministradas pela professora-pesquisadora em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.

3.1 – Contribuições dos Questionários Informativos aplicados em 2003 e em 2004

Um dos frutos do planejamento desta pesquisa encontra-se em SOUSA (no prelo) na forma de algumas contribuições quanto à utilização de questionários informativos como instrumentos de coleta de dados para a construção da presente pesquisa. No mencionado artigo, faço a exposição de um estudo exploratório (SOUSA, 2003) realizado na forma de uma sondagem com os alunos do contexto focalizado, antes de uma entrada mais formal a campo. Como mencionado no capítulo anterior, Erickson (1985) trata da necessidade de o pesquisador identificar suas questões de interesse antes de entrar no cenário da pesquisa. Assim, por meio desse trabalho foi possível levantar alguns dados específicos quanto à finalidade, para os alunos, do estudo da língua inglesa com relação ao contexto acadêmico ou ocupacional e quanto a aspectos da formação integral dos aprendizes.

Os alunos participantes desse estudo exploratório foram os alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Uberlândia – MG, para os quais lecionei durante o ano de 2003. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o Questionário Informativo (APÊNDICE A), aplicado no horário destinado à disciplina Língua Inglesa. Portanto, cada uma das sete turmas respondeu ao Questionário Informativo separadamente. De um universo de 289 alunos, 247 estavam presentes no dia da aula e responderam ao questionário.

Esse instrumento foi usado como uma forma de sondagem nesta pesquisa porque, apesar de suas limitações, da lenta e minuciosa tabulação de seus dados, caracteriza-se como um instrumento que, além de poder ser rapidamente respondido, dá voz e preserva a identidade do respondente.

A análise dos resultados obtidos demonstra que essa sondagem trouxe frutos, tanto para a minha prática iniciante enquanto pesquisadora quanto para minha prática como professora, frutos esses que podem ser úteis para os demais pesquisadores e professores inseridos no contexto de Ensino Médio, principalmente de escolas públicas, visto que “um problema de sala de aula que um professor tem é freqüentemente compartilhado por outros professores” (McKAY, 2003, p. 38) .

A utilização dos Questionários Informativos em 2003 representou o primeiro passo de minha entrada a campo como pesquisadora e proporcionou uma visão mais macro do contexto da pesquisa, visto que 85% dos alunos integrantes de sete diferentes turmas matutinas de terceiro ano do Ensino Médio da escola pública em que leciono responderam aos Questionários Informativos sobre aspectos diversos como idade, sexo, atividade profissional, tempo de estudo da Língua Inglesa no ensino regular e em institutos de idioma, auto-avaliação de desempenho de leitura em Língua Portuguesa e Inglesa, idéias acerca da leitura e finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa.

A sondagem realizada em 2003, além de possibilitar a construção de um perfil dos estudantes de terceiro ano do Ensino Médio da escola pública em que foi realizada a pesquisa e um refinamento de minhas decisões metodológicas para o trabalho de pesquisa, apresentou opiniões e crenças de alunos desse contexto que podem melhor nortear aspectos relativos ao planejamento, à condução e à avaliação em aulas de Língua Inglesa.

Os resultados demonstraram que focalizar esta pesquisa no processo de ensino e aprendizagem de leitura em aulas desse contexto pode propiciar reflexões e conhecimentos importantes por ser essa a habilidade que atende mais de perto as necessidades do aluno; que pode “ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” e ser “fonte de informação e prazer, (...) meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados” (PCN-LE, 1998, p. 20 e 67), bem como se configurar como uma habilidade que pode ser trabalhada mesmo com as condições precárias de muitas escolas públicas que englobam, como no caso em questão, a escassez de material didático, a grande quantidade de alunos por sala e o pouco tempo de interação com os alunos por parte do professor.

Esse estudo exploratório realizado em 2003 provocou, ainda, reflexões por parte da pesquisadora acerca da utilização de questionários e sobre a necessidade de utilizar outros instrumentos de pesquisa que possibilitassem a triangulação de dados. Assim, pude tomar decisões metodológicas mais orientadas ainda no início de minha trajetória de pesquisa, tais como: a realização de um estudo semelhante em 2004 com os alunos participantes desta pesquisa; a decisão por realizar gravações em áudio e vídeo das aulas e notas de campo sobre as aulas elaboradas pela professora-pesquisadora, combinando, dessa forma, aspectos quantitativos e qualitativos para a coleta de dados.

Em fevereiro de 2004, a professora-pesquisadora aplicou aos alunos participantes desta pesquisa as duas últimas perguntas (APÊNDICE B) do Questionário Informativo que havia sido aplicado em 2003. O objetivo era perceber a visão dos alunos participantes acerca

de leitura e interpretação de textos e das principais finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa para a vida desses estudantes.

Para esse estudo, foram retiradas as opções “Outras idéias que você tem a respeito desse assunto” e “Outro” que constavam no questionário aplicado em 2003, para agilizar a tabulação dos dados e pelo fato de um número pouco significativo de alunos ter utilizado essas opções na sondagem anterior. Além disso, à segunda questão foi acrescentada uma nova alternativa intitulada “Acessar textos da *Internet* em Inglês”, por ser esse um componente mais recente na vida social dos alunos e que se revelou importante para o estudo. As opções de cada uma das duas questões estão organizadas de forma decrescente, conforme a frequência selecionada pelos 38 alunos respondentes presentes no dia, para que a exposição dos dados seja mais clara.

No Quadro 1, a seguir, aparecem as idéias que os participantes têm com relação à leitura e interpretação de textos. Vale ressaltar que os alunos respondentes tinham a possibilidade de marcar mais de uma alternativa; por isso, a soma total de respostas pode ultrapassar o número de respondentes (38 alunos).

Número de respostas	Porcentagem	Idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão do ponto de vista dos alunos
25	66%	<i>Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto</i>
21	55%	<i>É importante entender a idéia geral do texto</i>
18	47%	<i>É importante entender cada idéia do texto</i>
18	47%	<i>A compreensão de leitura depende de um sólido conhecimento de estruturas gramaticais</i>
16	42%	<i>É importante examinar cada palavra do texto cuidadosamente</i>
14	37%	<i>Sempre que não entendo uma palavra qualquer do texto, faço uso do dicionário</i>
06	16%	<i>Quando leio, procuro levantar perguntas críticas para mim mesmo</i>

QUADRO 1 – Idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão dos alunos-participantes

Observando as respostas à primeira pergunta, é possível perceber que uma grande quantidade de alunos (25 respostas, 66% dos alunos) acredita que *um pouco de tradução pode*

ajudar na compreensão do texto. Além disso, uma quantidade menor (14 respostas, 37% dos alunos), porém representativa de alunos-participantes, expressou, por meio do Questionário Informativo, recorrer ao dicionário quando não sabe o significado de algum vocábulo (conforme a opção *Sempre que não entendo uma palavra qualquer do texto, faço uso do dicionário*). Ambas as crenças são recorrentes nas atitudes de alguns alunos frente a exercícios a serem respondidos sobre um texto proposto nos momentos de leitura filmados em aulas, conforme analisado à frente.

Seguindo a recorrência das respostas, as duas próximas alternativas mais acolhidas pelos alunos-participantes apresentam idéias aparentemente paradoxais; são elas: *É importante entender a idéia geral do texto* (21 respostas, 55% dos alunos) e *É importante entender cada idéia do texto* (18 respostas, 47% dos alunos). Entretanto, considerando-se depoimentos informais dos alunos em aulas, pode-se acrescentar que os mesmos selecionaram ambas as alternativas como idéias que eles têm acerca do ato de interpretar textos por saberem que existem diferentes objetivos de leitura, ou seja, enquanto às vezes o leitor busca no texto apenas sua idéia central, em outras situações ele pode buscar uma compreensão mais detalhada do texto. Corroborando essa segunda visão, podemos perceber que uma quantidade razoável de alunos-participantes (16 respostas, 42% dos alunos) expressa, por meio do Questionário Informativo, também acreditar que *É importante examinar cada palavra do texto cuidadosamente*.

É possível, ainda, notar que dezoito alunos, 47%, acreditam que um sólido conhecimento gramatical pode contribuir para o ato da leitura e interpretação dos textos (*A compreensão de leitura depende de um sólido conhecimento de estruturas gramaticais*). Esses dados sugerem uma possível crença dos alunos que constitui em atribuir à gramática um papel preponderante no ato de ler que caberia, no caso do contexto focalizado, mais ao desenvolvimento de habilidades para leitura e compreensão de textos. Finalmente, é

importante mencionar que apenas 16% dos alunos (06 respostas) declara estar envolvido com a leitura crítica - *Quando leio, procuro levantar perguntas críticas para mim mesmo.*

Com relação a objetivos direcionados à política no ensino de línguas, Figueiredo (2003) afirma que “não há muito publicado a respeito da finalidade da aprendizagem de línguas estrangeiras no país”, além dos já mencionados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE, 1998) e da genérica abordagem da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996). Além disso, Ramos (2003) ressalta a importância do processo de Análise de Necessidades em projetos educacionais, mais especificamente, em salas de aula de Língua Inglesa no Ensino Médio de escolas públicas. Percebendo a necessidade de perceber a opinião dos alunos-participantes com relação às finalidades da aprendizagem de Língua Inglesa, a professora-pesquisadora aplicou a segunda questão do Questionário Informativo e obteve as seguintes respostas, expostas no Quadro 2.

Número de respostas	Porcentagem	Finalidades da aprendizagem de Língua Inglesa para a vida do aluno
27	71%	<i>Ser aprovado em uma entrevista de emprego.</i>
26	68%	<i>Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior.</i>
25	66%	<i>Saber o que letras de música em inglês querem dizer.</i>
25	66%	<i>Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso de Pós-graduação.</i>
23	60%	<i>Ler textos de revista e jornal em inglês.</i>
22	58%	<i>Conversar com falantes nativos da Língua Inglesa que estejam no Brasil.</i>
20	53%	<i>Morar em um país falante de Língua Inglesa.</i>
20	53%	<i>Entender um filme falado em Língua Inglesa sem precisar ler a legenda.</i>
20	53%	<i>Usá-la para me comunicar no meu ambiente de trabalho.</i>
20	53%	<i>Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa.</i>
18	47%	<i>Acessar textos da Internet em Inglês</i>

QUADRO 2 – Finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa para os alunos-participantes

Analisando-se a frequência das respostas a essa questão, é possível perceber que três das opções mais selecionadas pelos alunos se referem à concepção de uso posterior da língua.

A primeira se refere ao futuro profissional (27 respostas, 71% dos alunos, destacam *Ser aprovado em uma entrevista de emprego*) e as outras duas abordam o futuro acadêmico dos jovens, referindo-se as mesmas ao *ingresso do estudante em um Curso Superior* (26 respostas, 68% dos alunos) e *em um Curso de Pós-graduação* (25 respostas, 66% dos alunos).

Por outro lado, além de conviver com a necessidade (*needs*) de aprender a língua alvo, existe, nesses alunos, também o desejo (*wants*) de *Saber o que letras de música em inglês querem dizer* (25 respostas, 66% dos alunos), de *Ler textos de revista e jornal em inglês* (23 respostas, 60% dos alunos) e 20 alunos, 53%, explicitam que têm como finalidade de aprendizagem da língua *Entender um filme falado em Língua Inglesa sem precisar ler a legenda*. Um total também de 20 alunos, 53%, demonstra que *Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa* é uma finalidade para a aprendizagem da Língua Inglesa, além de *Acessar textos da Internet em Inglês* (18 respostas, 47% dos alunos). É importante lembrar que o total de respostas (246) ultrapassa o total de alunos (38), visto que cada um deles era livre para assinalar mais de uma alternativa.

É possível, também, notar que somam 117 respostas as cinco alternativas que envolvem diretamente a habilidade de leitura e interpretação de textos – *Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior*; *Saber o que letras de música em inglês querem dizer*; *Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso de Pós-graduação*; *Ler textos de revista e jornal em inglês*; *Acessar textos da Internet em Inglês*, enquanto as demais alternativas, que se referem às habilidades de compreensão oral, expressão escrita e oral ou mesmo à compreensão escrita (leitura) totalizam 129 respostas. A pequena diferença entre uma somatória de 117 respostas que englobam uma habilidade lingüística, a leitura, e outro total de respostas, 129, que se referem às quatro habilidades, incluindo a leitura, aponta esta habilidade como sendo importante para os alunos-respondentes.

Como exposto anteriormente, o estudo realizado com alunos de perfil semelhante aos dos alunos participantes desta pesquisa (SOUSA, no prelo) – alunos do terceiro ano do Ensino Médio da mesma escola pública - pode ser, no momento, comparado aos dados coletados para o presente estudo no tocante às idéias dos alunos com relação à leitura e à finalidade da aprendizagem da Língua Inglesa, conforme apresentam, respectivamente, os Quadros 3 e 4 a seguir. Neles, as opções estão dispostas na ordem em que as mesmas aparecem nos Questionários Informativos (APÊNDICE A e APÊNDICE B).

Com o objetivo de facilitar a comparação, ao lado do número de respostas aparece o número ordinal correspondente à recorrência das respostas. Assim, a resposta *É importante entender a idéia geral do texto* tem o maior índice de recorrência, 173, entre todas as opções, recebendo então o número ordinal “1^o”.

O Quadro 3, a seguir, trata das idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão, na ótica dos 247 alunos-respondentes em 2003 e dos 38 em 2004.

Estudo de 2003		Estudo de 2004		
número de respostas	ordem	número de respostas	ordem	
63	4 ^a	16	4 ^a	<i>É importante examinar cada palavra do texto cuidadosamente.</i>
42	5 ^a	18	3 ^a	<i>A compreensão de leitura depende de um sólido conhecimento de estruturas gramaticais.</i>
165	2 ^a	25	1 ^a	<i>Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto.</i>
66	3 ^a	18	3 ^a	<i>É importante entender cada idéia do texto.</i>
173	1 ^a	21	2 ^a	<i>É importante entender a idéia geral do texto.</i>
63	4 ^a	14	5 ^a	<i>Sempre que não entendo uma palavra qualquer do texto, faço uso do dicionário</i>
35	6 ^a	06	6 ^a	<i>Quando leio, procuro levantar perguntas críticas para mim mesmo.</i>
Respostas espontâneas para a opção: “Outras idéias que você tem a respeito desse assunto:”				
02	7 ^a	-	-	<i>“cognatos”</i>
01	8 ^a	-	-	<i>“tem que entender o contexto em que as palavras foram usadas”</i>
01	8 ^a	-	-	<i>“linguagem não-verbal”</i>

QUADRO 3 – Idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão dos alunos-respondentes de 2003 e de 2004

Observando as respostas à questão dos questionários referente às idéias que os alunos expressam ter com relação à leitura e interpretação de textos, é relevante notar a concordância entre as respostas assinaladas pelos 247 alunos respondentes de 2003 e pelos 38 alunos respondentes, e participantes desta pesquisa, de 2004. Isso revela que, conforme Figueiredo (2000), o microcosmo (o cenário dessa pesquisa: sala de aula de terceiro ano do Ensino Médio matutino de uma escola pública) reflete o macrocosmo educacional (todas as turmas de terceiro ano do Ensino Médio matutino da mesma escola pública).

Essa concomitância pode ser percebida por meio da seguinte descrição: as duas opções mais selecionadas pelos alunos-respondentes, tanto de 2003 quanto de 2004, foram referentes à compreensão da *idéia geral do texto* e à idéia de que *Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto*; a terceira opção mais selecionada em ambos os estudos foi aquela que afirma que *É importante entender cada idéia do texto*. As três próximas opções mais assinaladas nos dois estudos exploratórios foram as que se referem à importância de *examinar cada palavra do texto cuidadosamente*, de usar o *dicionário, sempre que não entender uma palavra qualquer do texto*, bem como à necessidade de *um sólido conhecimento de estruturas gramaticais* para a compreensão de um texto; a opção menos assinalada foi a que traz a seguinte afirmação: *Quando leio, procuro levantar perguntas críticas para mim mesmo*.

Os dados revelam que os alunos afirmam realizar a leitura para perceber qual é a *idéia geral* e quais são os pontos específicos (*cada idéia*) do texto. Essa afirmação, como mencionado anteriormente, pode se mostrar contraditória em um primeiro olhar por ser a *idéia geral* o oposto de *cada idéia* e, por outro lado, pode demonstrar, conforme depoimentos informais dos estudantes, que os alunos-respondentes lêem com objetivos diversificados: ora para *entender a idéia geral do texto*, ora para *entender cada idéia do texto*.

Também é possível afirmar que, na visão dos alunos-respondentes, a tradução é uma das estratégias utilizadas no momento da leitura, já que 165 dos 247 alunos de 2003 e 25 dos

38 alunos de 2004 concordam com a idéia de que *Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto*. Alguns respondentes parecem revelar um modelo de leitura mais ligado à decodificação, visto que afirmam preocupar-se em saber o que cada palavra do texto quer dizer (63 alunos em 2003 e 16 alunos em 2004 assinalaram a opção: *É importante examinar cada palavra do texto cuidadosamente*), recorrendo, com esse objetivo, ao uso do dicionário (63 alunos em 2003 e 14 alunos em 2004 concordam com a afirmação: *Sempre que não entendo uma palavra qualquer do texto, faço uso do dicionário*) e ao conhecimento gramatical – considerado como necessário à leitura e interpretação de textos (42 respondentes em 2003 e 18 em 2004 declaram que *A compreensão de leitura depende de um sólido conhecimento de estruturas gramaticais*).

Finalmente, o número pouco significativo de alunos, 35 em 2003 e 6 em 2004, que selecionaram a opção *Quando leio, procuro levantar perguntas críticas para mim mesmo* revela que, conforme a visão dos respondentes, poucos deles se expressam como estando envolvidos com a leitura crítica em Língua Inglesa ou talvez mesmo em língua materna.

A seguir, estão dispostas as respostas à questão sobre as finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa para a vida dos alunos-respondentes, tanto no ano de 2003 quanto no ano de 2004.

Estudo de 2003		Estudo de 2004		
número de respostas	ordem	número de respostas	ordem	
118	4 ^a	20	6 ^a	<i>Morar em um país falante de Língua Inglesa.</i>
82	8 ^a	22	5 ^a	<i>Conversar com falantes nativos da Língua Inglesa que estejam no Brasil.</i>
162	1 ^a	27	1 ^a	<i>Ser aprovado em uma entrevista de emprego.</i>
76	9 ^a	20	6 ^a	<i>Usá-la para me comunicar no meu ambiente de trabalho.</i>
140	2 ^a	26	2 ^a	<i>Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior.</i>
106	6 ^a	25	3 ^a	<i>Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso de Pós-graduação.</i>
102	7 ^a	23	4 ^a	<i>Ler textos de revista e jornal em inglês.</i>
131	3 ^a	25	3 ^a	<i>Saber o que letras de música em inglês querem dizer.</i>
116	5 ^a	20	6 ^a	<i>Entender um filme falado em Língua Inglesa sem precisar ler a legenda.</i>
75	10 ^a	20	6 ^a	<i>Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa.</i>
-	-	18	7 ^a	<i>Acessar textos da Internet em Inglês</i>
Respostas espontâneas para a opção: "Outros:"				
03	11 ^a	-	-	<i>"por prazer", "eu gosto"</i>
02	12 ^a	-	-	<i>"um modo importante para o mundo de hoje", "porque inglês é fundamental"</i>
01	13 ^a	-	-	<i>"concursos do governo"</i>
01	13 ^a	-	-	<i>"visitar países falantes de Língua Inglesa"</i>
01	13 ^a	-	-	<i>"ter mais aulas de inglês na Escola Pública"</i>

QUADRO 4 – Finalidades da aprendizagem de Língua Inglesa para os alunos-respondentes de 2003 e 2004

Com relação às finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa, observa-se, de modo semelhante à questão abordada no Quadro 3, uma correspondência entre a ótica dos 247 alunos que responderam o questionário em 2003 e a visão dos 38 alunos que participaram dessa pesquisa em 2004.

Nesse sentido, é possível perceber que as três opções mais selecionadas, tanto pelos respondentes em 2003 quanto pelos alunos de 2004, foram, respectivamente: *Ser aprovado em uma entrevista de emprego* (162 alunos em 2003 e 27 em 2004), *Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior* (140 respondentes em 2003 e 26 em 2004) e *Saber o que letras de música em inglês querem dizer* (131 estudantes em 2003 e 25 em 2004).

As cinco alternativas próximas mais selecionadas pelos alunos-respondentes de ambos os estudos foram: *Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso de Pós-graduação* (106 alunos em 2003 e 25 em 2004); *Ler textos de revista e jornal em inglês* (102 alunos em 2003 e 23 em 2004); *Conversar com falantes nativos da Língua Inglesa que estejam no Brasil* (82 em 2003 e 22 em 2004), *Morar em um país falante de Língua Inglesa* (118 em 2003 e 20 em 2004) e *Entender um filme falado em Língua Inglesa sem precisar ler a legenda* (116 em 2003 e 20 em 2004). As duas opções que foram menos selecionadas para essa questão, tanto em 2003 como em 2004, foram as que se referem ao uso da Língua Inglesa para comunicação no *ambiente de trabalho* (76 em 2003 e 20 em 2004) e a expressão de *idéias e opiniões próprias também através da Língua Inglesa* (75 em 2003 e 20 em 2004). A alternativa *Acessar textos da Internet em Inglês* (18 respostas) constava apenas no Questionário Informativo aplicado em 2004 e, nesse estudo, foi a opção menos selecionada pelos estudantes.

Analisando-se as respostas dadas pelos alunos à última questão dos Questionários Informativos aplicados em 2003 e dos utilizados em 2004, a partir das três opções mais selecionadas, é possível notar que não houve mudança com relação à expectativa dos alunos-respondentes quanto à finalidade da aprendizagem da Língua Inglesa. A relação que os alunos-respondentes têm com a disciplina envolve tanto questões práticas, utilitárias (a aprovação em uma *entrevista de emprego* e o *ingresso em uma universidade*), quanto formas de lazer e entretenimento (a compreensão de *letras de música*) – ou seja, não houve alteração de um ano para o outro entre *needs* e *wants* desses alunos.

Além disso, essas respostas revelam que esses estudantes de escola pública priorizam aspectos referentes ao trabalho e ao estudo, ou seja, esses alunos declaram a sua expectativa de envolvimento com aspirações acadêmicas bem como questões profissionais, contradizendo o senso comum que parece considerar o Ensino Médio como a reta final da educação formal

para jovens estudantes da rede pública e também considerar que, para os mencionados jovens, a inserção no mercado de trabalho se torna um desafio quase inalcançável. Paralelamente a essa expectativa, há o desejo de ampliar as opções de entretenimento ao compreender *letras de músicas em inglês* (131 alunos em 2003 e 25 em 2004) e ao *entender um filme falado em Língua Inglesa sem precisar ler a legenda* (116 em 2003 e 20 em 2004).

Como alternativas que foram selecionadas por uma quantidade mediana de alunos, temos, além da que menciona a compreensão de *filmes em Língua Inglesa*, duas outras opções mais relacionadas à língua como mediadora de culturas (*Conversar com falantes nativos da Língua Inglesa que estejam no Brasil*, 82 alunos em 2003 e 22 em 2004, e *Morar em um país falante de Língua Inglesa*, 118 alunos em 2003 e 20 alunos em 2004) e duas mais relacionadas ao acesso à informação, ao conhecimento, ao estudo (*Ler textos de revista e jornal em inglês*, 102 alunos em 2003 e 23 alunos em 2004, e *Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso de Pós-graduação*, 106 alunos em 2003 e 25 em 2004). Assim, enquanto as duas primeiras opções englobam situações práticas e desejos de experiências de intercâmbios culturais, as duas últimas compreendem o uso da língua para o mundo mais intelectualizado, letrado.

Finalmente, é importante analisar que a não expressiva quantidade de alunos que selecionou as afirmações *Usá-la para me comunicar no meu ambiente de trabalho* (76 alunos em 2003 e 20 alunos em 2004) e *Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa* (75 alunos em 2003 e 20 alunos em 2004) pode ser explicada, respectivamente, pelo fato de alguns alunos respondentes perceberem que o forte uso da Língua Inglesa, tanto oral quanto escrita, no meio profissional não parece ser realidade no contexto dessa pesquisa (cf. SOUSA, no prelo), embora faça parte de suas aspirações, como analisado anteriormente, e pela complexidade subjacente à expressão de idéias e opiniões próprias por meio de uma língua estrangeira.

É possível perceber, ainda, que a alternativa menos selecionada pelos estudantes-respondentes de 2004 foi a intitulada *Acessar textos da Internet em Inglês* (18 alunos). Um outro aspecto desse contexto, portanto, passa a ser considerado: apesar da existência de programas governamentais de inclusão digital, de informatização da escola, as novas tecnologias nem sempre a ela chegam de forma que mudanças significativas na vida dos alunos possam, de fato, acontecer. Com isso, o que se tem de concreto é uma escassa apropriação de novas tecnologias na realidade da escola pública e no cotidiano dos alunos-respondentes e não, necessariamente, um desinteresse por parte deles em utilizar a língua inglesa via *Internet*, por exemplo.

Apesar das já mencionadas limitações do questionário como tipo de instrumento de pesquisa e de sua trabalhosa tabulação de dados, os estudos exploratórios realizados em 2003 e em 2004 foram muito frutíferos para esta pesquisa. Esses estudos puderam, primeiramente, proporcionar o refinamento de minhas decisões metodológicas para essa pesquisa ao triangular os dados obtidos por meio do uso do questionário com os dados obtidos por meio dos outros instrumentos de pesquisa. Em segundo lugar, tanto foi possível construir um perfil mais aproximado dos estudantes de terceiro ano do Ensino Médio da escola pública em que foi realizada a pesquisa, quanto refletir acerca das opiniões e crenças de alunos desse contexto que podem nortear aspectos relativos ao planejamento, à condução e à avaliação em aulas de Língua Inglesa.

A análise das respostas dispostas no Quadro 3, que trata das idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão dos alunos-respondentes de 2003 e de 2004, traz implicações para o planejamento das aulas de leitura, nesse contexto, no tocante à escolha de textos, à elaboração de questões de interpretação, aos papéis do ensino da gramática, do uso do dicionário e da tradução, ao ensino do uso de diferentes estratégias para diferentes objetivos de leitura e ao estímulo à criticidade em aulas de leitura. Esses dados se

configuram, então, como um diagnóstico da visão que os alunos-respondentes têm com relação às *idéias que melhor correspondem à expressão de leitura e compreensão*. De posse desses dados, a professora-pesquisadora pode conduzir suas aulas de leitura para um processo de transformação que estimule os alunos a se tornarem leitores mais proficientes e mais críticos.

Já a análise das respostas dispostas no Quadro 4, que aborda as finalidades da aprendizagem de Língua Inglesa para os alunos-respondentes de 2003 e 2004, pode melhor orientar minhas escolhas em sala de aula, norteando, assim, o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de atender mais de perto às necessidades dos alunos em questão. Permite, ainda, afirmar que, nas aulas de Língua Inglesa, poderia ser priorizada a habilidade de leitura e compreensão dos textos, em uma tentativa de atender mais de perto às finalidades que os alunos-respondentes apresentam ter com relação à aprendizagem dessa língua.

Vale lembrar, neste momento, a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (PCN-LE, 1998, p. 20).

Analisando-se algumas características do contexto desta pesquisa, é possível perceber que a cidade de Uberlândia-MG – onde se situa o cenário da presente pesquisa - não se configura como um centro turístico ou plurilíngüe, possuindo, sim, as características sociais mencionadas na Introdução desta dissertação, das quais se destaca o desejo de acesso ao

Ensino Superior por parte dos estudantes de Ensino Médio. Considerando-se os exames intitulados Vestibular e Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), as provas para ingresso a cursos de pós-graduação e os concursos públicos, nota-se que as avaliações de línguas estrangeiras na educação formal priorizam a habilidade da leitura. Acrescente-se a isso, o fato de ser essa uma habilidade que contribui para a construção do letramento como um todo e para o desenvolvimento do aluno como leitor também em língua materna.

Ainda nessa perspectiva, Moita Lopes (1996) afirma que:

...só uma pequena minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país. Além disso, não há empregos (de intérpretes, recepcionistas etc.) suficientes no mercado brasileiro para os quais o desempenho em habilidades orais em LE seja necessário. (...) Centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes de mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano (p. 130, 134).

Por todos esses aspectos, ressaltados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – LE e apontados nos resultados obtidos por meio dos estudos exploratórios realizados pela professora-pesquisadora com seus alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a habilidade primeira das aulas de Língua Inglesa, no contexto dessa pesquisa, parece ser a leitura.

Finalmente, não é possível negar que a questão da finalidade social da aprendizagem da Língua Inglesa, no contexto investigado, é perpassada pela situação sócio-econômica dos alunos e, conseqüentemente, pela noção de *status* social e de elitização conferidos aos usuários da língua, tanto nos aspectos relacionados ao lazer como nas funções profissionais e acadêmicas. Assim, cabe a nós, professores e pesquisadores da área, promover o acesso a esse bem cultural, social, econômico e político que se configura uma língua estrangeira.

Os resultados obtidos a partir da aplicação dos Questionários Informativos acima abordados foram triangulados com os dados obtidos por meio de filmagem e notas de campo de aulas de Língua Inglesa no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, conforme exposto a seguir.

3.2 – Análise de aulas filmadas

Esta seção trata da apresentação e análise dos dados coletados por meio de filmagem de aulas da professora-pesquisadora em uma sala de aula com 43 alunos no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Quando pertinente, elementos dos outros instrumentos de pesquisa serão considerados, à luz das perguntas de pesquisa, visando, como mencionado, a triangulação dos dados.

Segundo Magalhães (1994), o ato de olhar para si mesmo como um “outro” é doloroso. Apesar disso, acredito que ultrapassam o desconforto do auto-olhar e da auto-análise os frutos que a gravação em áudio e vídeo pode trazer como instrumento de pesquisa para os fins a que me proponho. Isto porque, conforme Erickson (1985), tal instrumento representa uma memória viva e sempre acessível, bem como proporciona ao professor, neste caso, à própria pesquisadora, um distanciamento de sua prática, viabilizando um processo de reflexão e de conscientização (MAGALHÃES, 1994, p. 75).

Conforme mencionado, a professora-pesquisadora filmou suas próprias aulas de Língua Inglesa em uma classe de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. A professora-pesquisadora fez opção por não contratar um profissional para filmar as aulas para que o aspecto intrusivo do uso de gravações em áudio e vídeo como instrumentos de pesquisa fosse minimizado. Além disso, a professora-pesquisadora também optou por não contratar outro profissional para transcrever as aulas, visto que considerou o ato de assistir repetidas

vezes e transcrever as aulas filmadas (APÊNDICE C) como parte integrante do processo de reflexão sobre a própria prática, a despeito do constrangimento provocado pelo auto-olhar.

Como essa pesquisa tem um caráter longitudinal, as filmagens ocorreram ao longo de todo um semestre letivo: o primeiro semestre de 2004, no período de 05/02/2004 a 15/07/2004, com a utilização do livro didático já adotado pela escola, bem como de textos extraídos de outras fontes, tais como: letras de música, livros didáticos e *Internet* com atividades de leitura preparadas pela própria professora-pesquisadora. Na impossibilidade de utilizar outro livro didático no momento da coleta de dados, foi escolhida pela professora-pesquisadora a utilização de outros textos para ampliar o acesso dos alunos a uma maior variedade temática e textual.

Algumas aulas previstas não aconteceram devido a fatores como: feriados, paralisações e falecimento de um dos professores da escola. No quadro abaixo, estão dispostas todas as aulas ministradas no primeiro semestre de 2004, com as respectivas datas e atividades desenvolvidas. Dentre as dezoito aulas do semestre, estão assinaladas com um “X” as treze que foram filmadas para a realização desta pesquisa. Apenas cinco aulas não foram gravadas, pelos seguintes motivos: problemas no equipamento de filmagem (duas aulas) e o fato de não ser aconselhável inserir-se uma câmera filmadora no contexto de pesquisa nas primeiras aulas do semestre (três aulas).

Número da aula	Data	Aulas filmadas	Atividades
Aula 01	05/02/04		Apresentação dos professores à turma
Aula 02	12/02/04		Questionário sobre as estratégias de leitura utilizadas e sobre as finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa
Aula 03	19/02/04		Texto em Dinamarquês: sensibilização para o Inglês Instrumental e exposição de algumas estratégias de leitura
Aula 04	26/02/04	X	Leitura e Interpretação da letra da música: “ <i>Someday</i> ” de <i>Nickelback</i> , comparação entre a letra e o clipe
Aula 05	11/03/04	X	Leitura do texto principal da Unidade 15 do livro didático sobre os aspectos maléficos da exposição ao sol; compreensão geral do texto; busca de informações específicas no texto; identificação de vocábulos retirados do texto que não pertencem a um campo semântico; exploração de locuções nominais presentes no texto, estudo do sufixo “-ly” presente em vocábulos do texto.
Aula 06	18/03/04	X	Estudo dos sufixos “-ly”, “-less”, “-ful”, “-y”, “-tion” presentes em vocábulos do texto principal da Unidade 15; uso de alguns vocábulos retirados do texto em novos contextos; exploração do uso dos verbos modais “ <i>may</i> ”, “ <i>might</i> ”, “ <i>must</i> ”, “ <i>should</i> ” presentes no texto.
Aula 07	25/03/04	X	Exploração do uso dos verbos modais “ <i>may</i> ”, “ <i>might</i> ”, “ <i>must</i> ”, “ <i>should</i> ”, “ <i>ought to</i> ”, “ <i>must not</i> ” presentes no texto principal da Unidade 15; leitura e interpretação do texto final da Unidade 15.
Aula 08	01/04/04	X	Correção das atividades de leitura e interpretação do texto final da Unidade 15; exploração do uso dos pronomes reflexivos presentes no texto principal da Unidade 15; Leitura e interpretação da letra da música “ <i>The girl from Ipanema</i> ” como extensão do tema e revisão do vocabulário apresentado nos textos da Unidade 15.
Aula 09	29/04/04	X	Teste de leitura: avaliação de leitura e interpretação do texto intitulado “ <i>Gibson defends film on Primetime</i> ” sobre o filme “A Paixão de Cristo”.
Aula 10	03/05/04		Prova trimestral: avaliação de leitura e interpretação de texto, gramática e vocabulário trabalhados nos textos da Unidade 15 e/ ou no texto da prova
Aula 11	06/05/04	X	Leitura da letra da música: “ <i>Samba do Approach</i> ” de Zeca Baleiro e Zeca Pagodinho e debate sobre estrangeirismos e relações interculturais.
Aula 12	13/05/04	X	Vista de provas e de notas: comentários acerca do teste de leitura do texto “ <i>Gibson defends film on Primetime</i> ” e da prova trimestral.
Aula 13	20/05/04	X	Leitura do texto da Unidade 16 sobre a preferência do lado esquerdo ou direito para a realização de tarefas; compreensão geral do texto; exploração de expressões presentes no texto; estudo de alguns adjetivos opostos presentes no texto.
Aula 14	03/06/04	X	Continuação do estudo de alguns adjetivos opostos presentes no texto da Unidade 16; uso de alguns vocábulos retirados do texto em novos contextos; busca de informações específicas no texto.
Aula 15	24/06/04	X	Teste de Leitura: avaliação de leitura e interpretação do texto intitulado “ <i>The Olympic Games</i> ” sobre a história dos Jogos Olímpicos
Aula 16	01/07/04	X	Vista de prova e de notas: comentários acerca do teste de leitura do texto “ <i>The Olympic Games</i> ”
Aula 17	08/07/04	X	Exploração de múltiplos sentidos para os vocábulos “ <i>one</i> ” e “ <i>do</i> ” presentes em frases do texto da Unidade 16; exploração do uso dos verbos modais “ <i>can</i> ”, “ <i>could</i> ”, “ <i>would</i> ”, “ <i>must</i> ” retirados do texto; discussão acerca do preconceito e do mau tratamento por parte das escolas antigas para com os canhotos; leitura dos nomes de alguns canhotos famosos.
Aula 18	15/07/04		Leitura do texto principal da Unidade 20 sobre a relação entre nações ricas e pobres; compreensão geral do texto; exploração de locuções nominais presentes no texto.

QUADRO 5 – Distribuição das aulas e atividades filmadas no primeiro semestre de 2004

Além da distribuição de aulas acima exposta, o presente trabalho apresenta em seu apêndice as notas de campo de todas as aulas, as transcrições das aulas analisadas e uma cópia de parte do material didático utilizado nas aulas analisadas como ilustração.

Por se mostrarem aulas de leitura ricas em dados a serem analisados com base nas seguintes perguntas propostas por essa pesquisa - Qual conceito de leitura a professora-pesquisadora revela ter em suas aulas de leitura? e Como se configura o tratamento dado à leitura em sala de aula por parte da professora-pesquisadora? - algumas aulas foram selecionadas para serem analisadas, como as Aulas 04, 05, 09, 11, 13 e 16. As transcrições e/ou as notas de campo referentes a essas aulas encontram-se no APÊNDICE C.

Utilizando aspectos uma teoria de tipologia textual para analisar os textos utilizados nas aulas a serem analisadas, percebe-se que, assim como os textos de provas de primeira fase do processo seletivo de fevereiro de 2003 para ingresso na universidade federal local analisados em Sousa (2005), os textos são híbridos. Em outras palavras, os textos “*Someday*”, “*Mel Gibson defends film on ‘Primetime’*”, “*Lefties and righties: Which side are you on?*” e “*The Olympic Games*” contém elementos tanto da descrição, como da dissertação, narração e injunção; apenas o texto sobre as olimpíadas não apresenta o discurso da transformação; e, à exceção de trechos do primeiro texto, todos se configuram como textos não-preditivos.

A primeira Microcena a ser analisada refere-se à Aula número 13, em que a professora-pesquisadora tinha como objetivo trabalhar a leitura em uma das unidades do livro didático adotado. A unidade explorada foi a de número 16, intitulada “*Lefties or Righties: Which side are you on?*”. O texto abordado por essa lição trata da habilidade dos seres humanos de trabalharem com as mãos, os olhos, os pés e os ouvidos tanto do lado esquerdo, quanto do lado direito.

Os momentos iniciais da aula são dedicados à chamada dos nomes dos alunos e à verificação dos alunos que levaram o livro didático para a sala de aula. Finalizado esse

momento, proponho para os alunos uma atividade sugerida na abertura da Unidade 16 do livro didático utilizado (ANEXO B): desenhar um rosto de perfil. O objetivo dessa atividade não é explicitado, *a priori*, para os alunos. Todavia, quando lemos juntos a página inicial da unidade mencionada, eles percebem que o desenho seria um teste para mostrar quem é destro e quem é canhoto. O objetivo, então, é esclarecido como sendo o de ativar o conhecimento prévio dos alunos, já que o texto abordava a habilidade que o ser humano tem de usar melhor o lado esquerdo ou o direito, em se tratando de mãos, olhos, pés e ouvidos.

Na seqüência da aula, continuamos com o levantamento do conhecimento prévio, para a formulação de hipóteses sobre o tema e a discussão da linguagem não-verbal do texto da referida unidade do livro didático.

O momento da Microcena 1, a seguir, refere-se à exposição do objetivo da leitura do texto pela professora-pesquisadora.

Microcena 1:

P – *Pessoal/ Vamos lá, então? Olha./ Vamos nas questões pra gente ver com que objetivo a gente vai ler o texto. Peguem lá. Ya! Af!/ Vamos lá pras questões/ Ju!/ É...*

Le – *Aonde que estão?*

P – *Virem aí de página. Vocês vão ler o texto.*

(alunos conversando ao mesmo tempo)

P – *Vocês vão ler o texto em voz baixa e responder duas questões aí pra mim, ó.*

He – *Quais?*

P – *A primeira questão é essa aí. O “What’s it all about?”.*

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

No trecho destacado acima, procuro incentivar os alunos a lerem as questões sobre leitura propostas pelo livro didático que serão o objetivo dessa primeira leitura para eles (P- *Vamos lá, então. Vamos nas questões pra gente ver com que objetivo a gente vai ler o texto. Peguem lá/ Vamos pras questões*). O uso repetitivo do verbo ir na primeira pessoa do plural “*Vamos*”, bem como o uso de “*a gente*” parecem indicar uma tentativa da professora-pesquisadora de incluir a todos, professora e alunos, nas atividades desse início de aula.

Além disso, faço a opção por leitura silenciosa para essa atividade (P- *Vocês vão ler o texto em voz baixa*), por entender que, por um lado, se a leitura audível pode trazer vantagens para a aprendizagem de pronúncia e entonação, por outro, não permite um ritmo individualizado de leitura por parte do aluno. É relevante analisar que a leitura silenciosa já estava planejada nas expectativas registradas nas Notas de Campo sobre a mesma aula pela professora-pesquisadora:

Notas de Campo A

Expectativas – Eu espero que os alunos tragam os livros, gostem do tema da unidade, se envolvam. Espero que, por meio do texto da unidade, eles possam desenvolver-se melhor enquanto leitores e aprender vocabulário. Como espero que haja muitos livros, espero que a leitura possa ser silenciosa e que eles possam, sozinhos, chegar às respostas.

Impressões – Sinto que a aula foi riquíssima em dados para a minha pesquisa. Achei interessante como aspectos relacionados à leitura saltaram aos meus olhos nessa aula. Dentre eles, posso mencionar: a resistência por parte dos alunos ao uso das estratégias que expus no início do ano (a aluna Al começou a ler o texto muito antes dos outros colegas, enquanto ainda estávamos na etapa de levantamento do conhecimento prévio, formulação de hipóteses e exploração da linguagem não-verbal; os alunos Ev, Il e Be fazem uso do glossário do livro; a aluna Ali afirma ser “muito ruim em inglês”), o uso dessas estratégias por outros alunos e a minha tentativa de mostrar que o “método” é eficiente.

(Notas de Campo da Aula 13 do dia 20 de maio de 2004)

Por meio da triangulação dos dados, é possível perceber que a intenção da professora-pesquisadora era estimular a leitura silenciosa para que os alunos pudessem ler em seu próprio ritmo e chegar sozinhos às respostas das perguntas de interpretação do texto da Unidade 16 em “...espero que a leitura possa ser silenciosa e que eles possam, sozinhos, chegar às respostas”.

A opção por leitura silenciosa ou por leitura audível parece estar vinculada, também, a um problema com o qual a professora-pesquisadora se depara nas aulas analisadas, ou seja, o fato de nem todos os alunos levarem o livro didático para a sala de aula conforme o trecho “Como espero que haja muitos livros, espero que a leitura possa ser silenciosa”.

Além disso, as Notas de Campo revelam em “Eu espero que os alunos (...) se envolvam (...) eles possam desenvolver-se melhor enquanto leitores...” a tentativa da professora-pesquisadora em focar suas aulas no prisma da leitura. A ênfase na leitura por parte da professora-pesquisadora em suas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública será retomada posteriormente.

A questão da leitura silenciosa ou audível é recorrente nas Notas de Campo B referentes a outra aula, a de número 5, expostas a seguir:

Notas de Campo B

Expectativas – Espero que os alunos gostem da unidade escolhida (essa é a primeira unidade do livro didático que trabalharemos esse ano); espero que os alunos levem o livro para a sala de aula e que eles se envolvam com a leitura.

Impressões – Infelizmente, muitos alunos não trouxeram o livro. A falta de material didático favoreceu a conversa paralela, a falta de atenção e me fez optar pela leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa e pela resolução dos exercícios em conjunto ao invés de individualmente.

(Notas de Campo da Aula 5 do dia 11 de março de 2004)

Conforme as impressões relatadas nas Notas de Campo acima expostas, na Aula número 5, a professora-pesquisadora fez opção pela leitura em voz alta devido à pequena quantidade de livros didáticos na sala de aula – “muitos alunos não trouxeram o livro. A falta de material didático (...) me fez optar pela leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa” – em uma tentativa de fazer com que aquele aluno que não está com o texto escrito em mãos possa ter acesso, pelo menos, ao texto oral. Entretanto, na análise das escolhas lexicais da professora-pesquisadora (“Infelizmente”, “me fez”) fica clara sua preferência pela leitura silenciosa. Dessa forma, a professora-pesquisadora parece tentar construir uma educação oposta à “bancária”, em que “blocos de conhecimento” seriam “depositados” no aprendiz, mas sim um ensino dialógico, conforme Freire (1981), em que a individualidade do aluno é respeitada.

A mencionada preocupação, por parte da professora-pesquisadora, em estabelecer um objetivo claro para as atividades de leitura é recorrente em outras aulas. A microcena, a seguir, destaca um momento inicial da Aula número 4, aula essa em que os alunos ouviram a música “*Someday*” da banda *Nickelback* para responder questões de interpretação de texto e, posteriormente, assistiram ao clipe para estabelecer uma comparação entre a letra da canção e as imagens do vídeo clipe. Uma cópia da letra da música com as questões propostas consta no ANEXO B.

Microcena 2:

P- *Então a gente vai ler e tentar entender a letra sem o clipe. Depois a gente vai tentar associar. Então olha só/ Psssss/ Pessoal / Então nós vamos escutar a música, né, prestando atenção na letra com que objetivo? Com o objetivo de responder a 1, a 2 e a 3, ó. “Atualmente o casal está unido ou separado? (lendo a questão 1 de interpretação da letra da música).*

A- *Separado.*

P- *A segunda: “Observando o título da música e o coro, o que deve acontecer algum dia?” (lendo a questão 2 de interpretação da letra da música) “Algum dia” é o nome da música, né? O que deve acontecer “Someday”?*

A - *(canta um trecho de uma outra música com a palavra “someday”)*

P- *E/ “Portanto”, é tem essa música também, né? “Portanto, qual é o desejo do eu lírico?” (lendo a questão 3 de interpretação da letra da música) O que esse “eu” aí do texto / quer? Tá certo?*

(Trecho da Aula 4 filmada em 26 de fevereiro de 2004)

Nessa microcena, tento deixar claro que o objetivo da atividade seria *escutar a música, (...) prestando atenção na letra, (...) com o objetivo de responder às questões 1, 2 e 3 que são, respectivamente: “Atualmente o casal está unido ou separado?”, “Observando o título da música e o coro, responda: o que deve acontecer algum dia?” e “Portanto, qual é o desejo do eu lírico?”*

Em outra aula, a número 9 do dia 29 de Abril de 2004, a professora-pesquisadora também se preocupa em esclarecer o objetivo da atividade de leitura em questão: um teste de leitura (ANEXO B). Nesse momento, a professora define essa atividade para os alunos, dizendo:

Microcena 3:

P- *Quem foi meu aluno ano passado lembra que a gente fazia umas atividades de teste de leitura, vocês lembram?*

A- *Não.*

P- *Peraí, deixa eu explicar/ É/ Como é que é essa atividade? É/ Eu vou dar um texto pra vocês, né? E vocês vão fazer/*

(Aa conversando ao mesmo tempo)

P - *Pessoal!! Vamos lá!! Vocês vão fazer a leitura e interpretação de texto. E aí, como é que a gente faz pra avaliar, lembra?/ É/ Eu vou valorizar o seu esforço./ Então, mesmo que tenha erros, se eu ver que você se esforçou, você tem a sua nota. Agora, se eu ver que a pessoa nem se esforçou em procurar, deixou resposta incompleta, aí não ganha a nota, certo?*

(Trecho da Aula 9 filmada em 29 de abril de 2004)

Na microcena supracitada, defino o chamado *teste de leitura* como uma atividade criada pela própria professora-pesquisadora que visa a desenvolver a habilidade de leitura e avaliar o processo de tentativa de construção de significados a partir do texto, apesar das falhas que o aluno possa cometer nesse processo (P - *Eu vou valorizar o seu esforço./ Então, mesmo que tenha erros, se eu ver que você se esforçou, você tem a sua nota.*). Os primeiros trabalhos nesses moldes foram por mim aplicados no ano anterior à coleta dos dados para essa pesquisa e se mostraram eficientes por envolverem inclusive alunos que não costumam participar das atividades propostas.

Essa opção didática parece corroborar aquilo que Cavalcanti (1993) defende no que se refere ao papel que cabe ao educador: o de promover um envolvimento reflexivo por parte do aluno durante o ato da leitura, em detrimento da postura de um professor que entrega tudo pronto ao aluno e valoriza uma única interpretação de texto.

Para a realização do teste de leitura planejado para essa aula, escolhi um texto que relata a ida do ator e diretor Mel Gibson a um programa de televisão chamado “*Primetime*”, em que ele defende seu filme – então um lançamento – intitulado “*A paixão de Cristo*”. Na microcena a seguir, exponho o objetivo da leitura do referido texto.

Microcena 4:

P- *Então, ó, observar as perguntas é importante pra gente ler o texto, né, com que objetivo?*

Le- *Uai, pra (inaudível).*

P- *E também porque a gente já vai descobrir várias coisas sobre o texto só de olhar as perguntas, né? Número um: (P começa a ler as perguntas impressas na folha do teste). “Coloque V para as verdadeiras e F para as falsas, conforme o texto.” Não é conforme o que você ouviu falar, o que as pessoas te falaram, não. Letra “a”: “Diane Sawyer é a entrevistadora de um programa de TV”*

A – *Não!*

P – *Letra “b”: “o filme ‘A paixão de Cristo’ relata as últimas 12 horas de Jesus Cristo na Terra.”*

Le – *Verdadeira.*

A – *Verdadeiro.*

(...)

P- *Bom, reparem no estilo das, das perguntas aí, pessoal. Le! É/ Eu coloquei em “V” ou “F”, por causa do PAIES⁶, né. E, por que perguntas em Português e em Inglês abertas?*

Aa- *Por causa do Vestibular.*

P- *Por que no vestibular, na segunda fase é assim, né? Duas perguntas em Português, duas em Inglês. Então a gente tem que treinar também, né?!*

(Trecho da Aula 9 filmada em 29 de abril de 2004)

A Microcena 4 apresenta, portanto, mais um momento em que o objetivo da leitura é abordado. Essa preocupação por parte da professora-pesquisadora em deixar claro qual é o objetivo das atividades leitura feitas em suas aulas parece revelar pelo menos dois aspectos referentes ao tratamento dado à leitura nessas aulas.

Primeiramente, a professora-pesquisadora parece querer transparecer para os alunos que a disciplina Língua Inglesa e, mais especificamente, os momentos de leitura são importantes e não representam momentos desperdiçados na grade escolar, ou seja, há um objetivo planejado, uma meta para ser alcançada por meio das atividades propostas em aulas de leitura em Língua Inglesa. Esse aspecto se coaduna com a visão educacional de Moita Lopes (1996), na qual os professores de Língua Inglesa são chamados a construir uma prática que faça frente ao ainda existente questionamento por parte da sociedade e do governo acerca

⁶ No PAIES, Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia, as questões são sempre de verdadeiro (V) ou falso (F). Para um estudo do referido programa, vide Felice (2005).

da inclusão da língua estrangeira no currículo escolar, inclusão essa também discutida por Almeida Filho (2005).

Um segundo aspecto seria, em conformidade com os estudos de Kleiman (1989), Macowski (1993), Grigoletto (1997), Figueiredo (2000) e Brahim (2002), a tentativa consciente por parte da professora-pesquisadora de construir um processo de interação e dialogismo professor-aluno, aluno-aluno, leitor-autor, compartilhando os objetivos das atividades com vistas a descentralizar o processo de ensino e aprendizagem e motivar o aluno a tornar-se um leitor mais participante, reflexivo e consciente do processo de leitura no qual ele se insere.

É interessante observar que nas Microcenas 1, 2 e 4, referindo-se respectivamente às Aulas 13, 4 e 9, o objetivo de leitura é expresso por perguntas de interpretação de texto, abertas e fechadas, tanto em Português quanto em Inglês, a serem respondidas de forma escrita.

Essa variedade no estilo das perguntas é ressaltada pela própria professora-pesquisadora em um momento da Aula 9, no qual ela convida os alunos a refletirem sobre as atividades que lhes são propostas: P - *...reparem no estilo das, das perguntas aí, pessoal; P-E, por que perguntas em Português e em Inglês abertas?* A esse convite, os alunos respondem com a frase Aa – *Por causa do Vestibular*, demonstrando ser essa uma finalidade consciente da aprendizagem da Língua Inglesa para os alunos em questão. Essa finalidade já havia sido destacada na análise da aplicação dos Questionários Informativos, tratada no tópico 3.1, nos quais a opção “*Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior*” foi a segunda mais assinalada tanto pelos alunos-respondentes de 2003 quanto pelos alunos-participantes dessa pesquisa em 2004.

Outro ponto a ser analisado na Microcena 4 diz respeito à pronta resposta dada pelos alunos (A – *Não!*; Le – *Verdadeira.*; A – *Verdadeiro.*) para as questões de interpretação do

texto em questão (P - Letra “a”: “*Diane Sawyer é a entrevistadora de um programa de TV*”; P – Letra “b”: “*o filme ‘A paixão de Cristo’ relata as últimas 12 horas de Jesus Cristo na Terra.*”). Essa prontidão para responder antes da leitura propriamente dita mostra, dentre outros aspectos que serão posteriormente tratados, que apesar de a professora-pesquisadora ressaltar que as questões devem ser respondidas em conformidade com o texto (P - “*Coloque V para as verdadeiras e F para as falsas, conforme o texto.*” *Não é conforme o que você ouviu falar, o que as pessoas te falaram, não.*), os alunos parecem estar habituados a lançar mão de seu conhecimento prévio, levantando hipóteses antes de processarem as informações que o próprio texto traz.

O uso daquilo que o aluno-leitor já conhece e a predição são duas das estratégias que Figueiredo (1984) sugere que devem ser expostas pelo professor para que o aluno decida se são eficientes para o seu modo pessoal de ler textos em inglês. Essas duas estratégias também foram utilizadas por um aluno na Microcena 2 em que, ao ouvir a professora-pesquisadora fazer a seguinte pergunta sobre a letra da música “*Someday*”: P-“*Atualmente o casal está unido ou separado?*”, o aluno responde prontamente: A- *Separado*. Nesse caso, o aluno poderia estar utilizando um possível conhecimento prévio acerca da letra e/ou do clipe da música, ou apenas levantando hipóteses sobre o que ele interpretará da letra da música posteriormente.

Em um momento subsequente à Microcena 1, referente à Aula número 13, do dia 20 de maio de 2004, a professora-pesquisadora lê o enunciado de um dos dois exercícios propostos como objetivo da leitura do texto da Unidade 16.

Microcena 5:

P – “*Ser destro ou canhoto é apenas ter, ter preferência por usar a mão direita ou a mão esquerda?*”

A – *Não.*

A- *É.*

A – *Não.*

(Alguns alunos anotam)

P – *Parece que é mais que isso, né? Tem outras partes envolvidas./ “O texto mostra que isso é uma questão decidida por qual”, troquem aí, por qual órgão do corpo? Não é parte.*

He – *Deixa eu ver.*

Lf – *O cérebro.*

P – *Ah! Já sabemos sem ler, né. (alunos anotam) Olha a importância do nosso conhecimento prévio, né? Se a gente tivesse aberto o texto...*

A – *Nossa! (interrompe P, reagindo à pronta resposta certa de Lf)*

P – *... sem pensar sobre o que que a gente vai ler, e começasse a ler de uma vez, talvez a gente não pensasse nem qual é a resposta desse aí, né?*

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

Nesse fragmento da aula, leio com os alunos o enunciado do exercício chamado “*What’s it all about?*” que é a primeira questão a ser feita sobre o texto como sugerido em todas as unidades do livro didático. Ela tem como objetivo fazer com que o aluno perceba questões centrais do texto lido. No caso da Unidade 16, são levantadas duas perguntas dentro desse exercício: “*Ser destro ou canhoto é apenas ter, ter preferência por usar a mão direita ou a mão esquerda?*” e “*O texto mostra que isso é uma questão decidida por qual órgão do corpo?*”.

A primeira visa a proporcionar ao aluno o entendimento, de acordo com o texto, de que há outras partes do corpo, além das mãos, com as quais determinados seres humanos têm mais habilidade com o lado direito e outros com o lado esquerdo, diferenciando-os entre destros e canhotos.

Já com relação à segunda pergunta do exercício “*What’s it all about?*”, vale comentar que, ao perceber uma informação que não era muito precisa, propus aos alunos uma substituição do termo “parte” pelo termo “órgão”, pelo fato de o cérebro ser considerado um órgão do corpo (P- “*O texto mostra que isso é uma questão decidida por qual”, troquem aí, por qual órgão do corpo? Não é parte.*). Essa atitude de correção, bem como outras de acréscimo de informação ao livro didático indicam que, em minha abordagem pedagógica, o livro didático não representa a palavra final e inquestionável com relação ao ensino em sala de aula.

A esse respeito, Figueiredo (2003) afirma que existem professores de Língua Inglesa que não problematizam materiais didáticos, trabalhando, portanto, em uma linha diferenciada da chamada Conscientização Crítica da Linguagem, linha esta também defendida por Clark *et al.* (1996) e Adams Smith (1981). Assim, a alteração de perguntas de interpretação de texto propostas pelo livro didático parece revelar que a professora-pesquisadora é consciente da autonomia que pode ter ao lidar com materiais didáticos de forma que suas aulas busquem uma consonância com suas crenças e concepções de linguagem e leitura.

É interessante notar que assim que leio a pergunta “*Ser destro ou canhoto é apenas ter, ter preferência por usar a mão direita ou a mão esquerda?*”, alguns alunos já manifestam sua resposta: A- Não, A- É, A- Não. O mesmo acontece quando a segunda pergunta (“*O texto mostra que isso é uma questão decidida por qual (...) órgão do corpo?*”) é feita e um aluno já responde (Lf- *O cérebro.*), dizendo que o cérebro é o órgão do corpo que determina nossas habilidades enquanto destros ou canhotos.

A já mencionada prontidão para responder perguntas sobre um texto sem iniciar a leitura, propriamente dita, pode ser creditada a dois aspectos. O primeiro está relacionado ao uso que o leitor faz de seu conhecimento prévio, da linguagem não-verbal do texto, que é constituída por ilustrações, tais como fotos e desenhos, levantando, daí, hipóteses, conforme comentado pela própria professora-pesquisadora em: P – *Olha a importância do nosso conhecimento prévio, né? Se a gente tivesse aberto o texto (...) sem pensar sobre o que que a gente vai ler, e começasse a ler de uma vez, talvez a gente não pensasse nem qual é a resposta desse aí, né?*

O segundo refere-se à abordagem da professora-pesquisadora no que diz respeito à exploração da leitura, nesses termos, em aulas anteriores. Em outras palavras, o aluno já sabe que terá a sua vez de falar respeitada e o seu turno acolhido pela professora-pesquisadora. Exemplo disso também pode ser evidenciado no momento em que He toma o turno e diz:

Deixa eu ver. Conforme Bloome (1983), a postura do leitor em um determinado evento de leitura é influenciada por seu histórico de eventos de leitura.

Ocorrências similares são mostradas nos trechos a seguir em que professora-pesquisadora e alunos abordam o vocabulário desconhecido na interpretação da letra da música “*Someday*”:

Microcena 6:

P- *É/ Nessa primeira estrofe eu achei antes/ antes dessa expressão aí que o He perguntou / eu achei legal essa expressão aí, ó “**turn the tables**”. O que que vocês acham que é, hein?*

Le- *Hum?*

P- *Dá para deduzir, né? Na terceira linha/ na quarta linha.*

A- *Na quarta linha?*

(alunos conversam uns com os outros)

P- *“**Turn the tables**”.*

A- ***Turn the tables*** (cantando)

He- *Virar as mesas?*

P- *Virar as mesas...*

Al- *Por que aqui a gente fala quebrar a mesa, né?*

P- *Ahã.*

Al- (inaudível) *a gente fala (inaudível)*

P- *Ahã./ Mas ó, aqui tá falando “**And try to turn the tables**”.*

Al- *Ah, então...*

Aa- *Mudar o jogo!*

Aa- *Virar o jogo!*

P- *Virar o jogo, né? Com a idéia de mudar o que estava sendo antigamente, né?*

(Trecho da Aula 4 filmada em 26 de fevereiro de 2004)

A Microcena 6 foi retirada da mesma aula que a Microcena 2 correspondente à Aula número 4, do dia 26 de fevereiro de 2004. No momento acima transcrito, é possível notar a tentativa da professora-pesquisadora de desenvolver uma leitura participativa, de deduzir o vocabulário dando voz aos alunos, de não ser a única a falar na interpretação de textos da sala de aula em P- *O que que vocês acham que é, hein? (...)*, P- *Dá para deduzir, né? Na terceira linha/ na quarta linha. (...)*, P- *Virar as mesas... (...)*, P- *Ahã. (...)*, P- *Ahã./ Mas ó, aqui tá falando “**And try to turn the tables**”.*

A negociação de significados entre autor e leitor por meio do texto é atravessada por aspectos sociais (cf. MOITA LOPES, 1996) como em: Le- *Hum?*, A- *Na quarta linha?*,

(alunos conversam uns com os outros), He- *Virar as mesas?*, Al- *Por que aqui a gente fala quebrar a mesa, né?*, P- *Ahã./ Mas ó, aqui tá falando “And try to turn the tables”.*, Al- *Ah, então...*, Aa- *Mudar o jogo!*, Aa- *Virar o jogo!* Por meio da postura da professora-pesquisadora e da sua reação à reação dos alunos diante do texto, é possível perceber que a ela acredita que a construção da interpretação se dá não apenas de modo psicológico, cognitivo e afetivo, mas também de modo social (cf. WALLACE, 1992 e também KRESS, 1985, p. 44, *apud* WALLACE, 1992, p. 43), ou seja, que os significados são socialmente construídos na leitura.

Nesse processo de interação, também é possível notar que a professora-pesquisadora parece assumir o papel de facilitadora do desenvolvimento das competências lingüística, textual e discursivo-comunicativa, ainda segundo Moita Lopes (1996), por parte de seus alunos nesse momento de construção de significados ao lerem, em conjunto, a letra da música “*Someday*”.

Assim, além de revelar ter o modelo sócio-interacional de leitura como norteador de sua prática, a professora-pesquisadora procura tratar a leitura como o resultado de um processo não só mental, mas social, dado que a interação leitor-texto e leitor-leitor é que compõe o evento de leitura (cf. BLOOME, 1983).

Na seqüência, a Microcena 7 apresenta o segundo exercício – o primeiro é “*What’s it all about?*” , abordado na Microcena 5 - a ser respondido pelos alunos na Aula número 13, do dia 20 de maio de 2004. O referido exercício é intitulado como “*Verbs and nouns*” e visa explorar expressões presentes no texto.

Microcena 7:

P- *É/ e a outra questão que eu quero que vocês façam é a “Verbs and nouns”, o terceiro dessa página aí. “Em dupla”, pode ser individual mesmo (rindo), “forme as frases em inglês que correspondem às dadas em português.” /*

A – *Bom...*

P – *“Os verbos estão à esquerda e os substantivos à direita.”*

Le – *Chutar uma bola?* (Le interrompe P)

P – “*Chutar uma bola.*” *É pra juntar um verbo de cá com um substantivo de cá./ É/ “ouvir música”, um verbo de cá...*

Le – **Hear music!**

P – ... *com um substantivo de cá, OK?*

(Os alunos não estão olhando para a professora, estão de cabeça baixa, anotando)

P – *Podem fazer então, pessoal. Silenciosamente pra gente corrigir. Tem tudo (todas as palavras do exercício proposto) no texto, então vocês podem consultar no texto.*

(...)

P – *Pessoal, façam uma leitura boa do texto. Não se preocupem com as palavras que vocês não sabem, tá bom/ se preocupem com as palavras que vocês sabem. (escrevo os nomes dos exercícios que os alunos estão fazendo – “**What’s it all about?**” e “**Verbs and nouns**” – deixando espaço para anotar as respostas)*

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

Com relação à microcena acima, é interessante destacar que, novamente, substituo uma instrução do livro: desta vez, quanto à maneira de trabalhar P- “*em dupla*”, por P- “*pode ser individual mesmo*”. Isto porque a maioria dos alunos estava com o livro didático em mãos e a atividade feita em dupla poderia favorecer a conversa paralela. Apesar disso, os alunos que preferem trabalhar em pares ou em grupos, ao longo da aula, não são impedidos de fazê-lo.

Além de pedir que façam a atividade individualmente, e não em dupla, solicito uma leitura silenciosa (P – *Podem fazer então, pessoal. Silenciosamente pra gente corrigir.*), devido a uma preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagem e leitura do alunos e com possíveis problemas de desatenção e conversa entre os alunos sobre temas diferentes dos propostos pelos exercícios, considerando a grande quantidade de estudantes na sala de aula. Nesses termos, a preferência da professora-pesquisadora pela leitura silenciosa foi anteriormente abordada na Microcena 1 da Aula número 13.

Como o exercício chamado “*Verbs and nouns*” enfoca tanto a aprendizagem de vocabulário e de gramática quanto a leitura e interpretação de textos, visto que o aluno deve unir os verbos aos substantivos de forma que as expressões solicitadas sejam formadas, procuro dar um enfoque de leitura ao exercício – P- *Tem tudo (todas as palavras do exercício proposto) no texto, então vocês podem consultar no texto, P- Pessoal, façam uma leitura boa do texto.* Apesar de poder fazer uso inclusive da linguagem não-verbal para localizar

informações referentes às mãos, aos olhos, aos pés e aos ouvidos, alguns alunos parecem dar ênfase à aprendizagem ou revisão de vocabulário para o mesmo exercício, como aparece na Microcena 7, Le - *Hear music*, em que o aluno Le já parece saber fazer o exercício sem ler o texto. Esse momento da aula revela a heterogeneidade entre os aprendizes com relação à velocidade na realização de tarefas, à participação oral nas aulas e ao nível de proficiência na Língua Inglesa.

Mesmo quando algum aluno tem a possibilidade de transformar o exercício proposto em um exercício de aprendizagem ou de revisão de vocabulário, a leitura parece ser valorizada nas aulas da professora-pesquisadora. Essa ênfase no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos parece ser revelada inclusive na Aula número 4, do dia 26 de fevereiro de 2004 que trabalha com letra de música em Língua Inglesa.

Microcena 8:

P- *Bom/ é/ Deu pra acompanhar aí a leitura da música?*

(...)

P- *Olha: “Atualmente o casal está unido ou separado?” (lendo novamente a questão 1 de interpretação da letra da música) O que que vocês acham?*

Aa – *Separado.*

P- *Por quê?*

A- *(inaudível)*

P- *Onde no texto que dá pra responder isso, hein?*

A- *Ele morreu.*

P – *O cara morreu? Onde que tem isso aí na música?*

A – *Na minha.*

A- *Uai, no clipe (alunos riem).*

P- *Como nós estávamos falando (a professora ri e aponta para o papel que foi entregue aos alunos com a letra da música e as questões de interpretação) “Questions about the lyrics” (lendo do papel).*

(...)

P- *Onde que fala que eles vão encontrar algum dia?*

He- *No refrão.*

P- *Leiam lá o trecho, pessoal.*

(...)

P – *A mulher tá deixando ele. Onde que tá aí?*

(...)

P (para todos) – *Dêem uma olhada na primeira estrofe.// Conseguem achar algum trecho na primeira estrofe/ que mostra isso?*

(...)

P – *Podem falar a linha se estiverem com vergonha de ler (rindo).*

(...)

P- *Bom, então eu vou passar o clipe, então pra gente pensar o que que a letra tem a ver com o clipe (referindo-se à questão 4). Precisa entender bem a letra*

mesmo pra dar conta de relacionar, né? Vamos lá? Prestem atenção então no clipe e na letra, né?

(Trecho da Aula 4 filmada em 26 de fevereiro de 2004)

A valorização da leitura pela professora-pesquisadora, que pode ser vista no trecho dessa mesma aula, a número 4, destacado na Microcena 2 (P- *Então a gente vai ler e tentar entender a letra sem o clipe.*; P- *prestando atenção na letra*) é recorrente na Microcena 8. Nos seguintes trechos da Microcena 8 P- *a leitura da música*; P- *Onde no texto que dá pra responder isso, hein?*; P- *Onde que tem isso aí na música?* P- *Onde que fala que eles vão encontrar algum dia?*; P- *Leiam lá o trecho, pessoal.*; P- *Onde que tá aí?*; P- *Dêem uma olhada na primeira estrofe.*; P- *Precisa entender bem a letra mesmo pra dar conta de relacionar, né?*, os alunos são estimulados em vários momentos a exercitarem a habilidade da leitura em Língua Inglesa.

Vale acrescentar que, na visão da professora-pesquisadora, as dificuldades que os alunos têm com relação à pronúncia não devem se constituir um empecilho para o processo de significação e interação promovido pela leitura, como aparece em P – *Podem falar a linha se estiverem com vergonha de ler* (rindo).

A preocupação da pesquisadora para com a formação de leitores proficientes, anteriormente mencionada nas Notas de Campo da Aula número 13 do dia 20 de maio de 2004 aparece também nas Notas de Campo referentes à aula em questão:

Notas de Campo C

Expectativas – Proporcionar uma aula diferente, mais lúdica e também interessante; mostrar que é possível desenvolver a leitura também através de letras de músicas; dar acesso a meios de comunicação/ tecnologia que talvez nem todos os alunos tenham acesso em casa: TV a cabo/ via satélite e vídeo cassete.

Impressões – Senti que foi possível explorar a leitura por meio da canção “*Someday*”. Mais uma vez, percebi que o uso da tecnologia não foi fácil, visto que perdi algum tempo descendo com a turma para a sala equipada com vídeo, procurando um funcionário que tivesse a chave que abre o armário da TV e do vídeo. Devido à reação dos alunos, acredito que eles gostaram da música trabalhada.

(Notas de Campo da Aula 4 do dia 26 de fevereiro de 2004)

A professora-pesquisadora registra o desejo e a satisfação em utilizar também um outro gênero textual, a letra de uma canção, para promover uma aula de leitura em Língua Inglesa tanto nas Expectativas (“...mostrar que é possível desenvolver a leitura também através de letras de músicas”) quanto nas Impressões (“Senti que foi possível explorar a leitura por meio da canção “*Someday*”.”) das Notas de Campo C.

A recorrente ênfase, por parte da professora-pesquisadora, no ensino da leitura em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública pode ser atribuída aos seguintes fatores: os aspectos sociais mencionados na Introdução dessa dissertação que caracterizam a cidade na qual a sala de aula investigada se insere e que estão associados ao desejo da juventude local de ingressar em um Curso Superior; o estudo realizado pela professora pesquisadora com relação às finalidades da aprendizagem de língua para alunos participantes que destaca a aprovação em provas de inglês para ingresso em universidades com um dos objetivos do estudo da língua; o posicionamento dos PCN-LE (1998) com relação à importância do ensino da leitura em língua estrangeira.

Outro aspecto a ser observado, levando-se em consideração as perguntas de pesquisa, refere-se à estratégia de leitura em voz alta que um aluno utiliza, conforme o trecho a seguir.

Microcena 9:

(O aluno He começa a ler o primeiro parágrafo do texto em voz baixa para o colega Le) He - “*No one knows for sure, but people once thought that it was an advantage*”

(...)

He - “*for ancient warriors to be right-handed. A right-handed warrior could hold*”...

Le - “*could hold*”

He - “*...his spear*” ...

Le - “*his spear*”

He - “*...in his right hand and his shield*”, “*shield in his left so he could protect his heart. Scientists now know that being right-handed or left-handed is decided in the brain.*” (Em voz alta:) *Ah, aqui, ó! Já achei a resposta. Nossa* (inaudível).

(...)

He - “*But they still can’t solve the mystery of why nine out of ten people are right-handers.*”

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

O fragmento acima sugere que He lê o primeiro parágrafo inteiro do texto de forma audível para seu colega, Le, talvez por sentir a necessidade de verbalizar, de ouvir as palavras para compreender melhor o texto ou tentando atuar como o par mais sábio no sentido de Vygostky (1991).

Outra possibilidade seria o desejo de apenas praticar a pronúncia em Língua Inglesa. Retomando a análise feita dos Questionários Informativos aplicados aos alunos participantes dessa pesquisa e a alunos de terceiro ano do Ensino Médio da mesma escola pública, abordados no tópico 3.1, é possível acrescentar que foram selecionadas pelos respondentes como finalidades para a aprendizagem da Língua Inglesa as alternativas que abordam, dentre outras habilidades lingüísticas, a fala, tais como: *Morar em um país falante de Língua Inglesa.*; *Conversar com falantes nativos da Língua Inglesa que estejam no Brasil.*; *Ser aprovado em uma entrevista de emprego.*; *Usá-la para me comunicar no meu ambiente de trabalho.*; *Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa*, o que revela que faz parte das aspirações (*wants*) dos alunos em questão o contato com, pelo menos, alguns elementos orais da Língua Inglesa.

Ao final da leitura, percebe-se a precisão da descoberta da resposta, por ele mesmo, em He- *is decided in the brain.*” (*Em voz alta:*) *Ah, aqui, ó!* e a conseqüente satisfação do aluno processando sozinho a resposta à primeira pergunta em He - *Já achei a resposta. Nossa.* Essa prontidão em responder questões referentes ao texto, antes mesmo que toda a sua leitura seja feita, foi anteriormente abordada nas Microcenas 4 e 5.

Além disso, o aluno He lê diretamente em inglês, sem utilizar traduções ou outro recurso, ou seja, ele consegue construir o processo de significação por meio da Língua Inglesa. É relevante, também, notar que Le faz intervenções na leitura de He, ao repetir algumas expressões como *“could hold”*, *“his spear”* à medida que o colega vai lendo o trecho do texto, possivelmente tentando construir o sentido daquilo que está sendo lido em

inglês. Assim, conforme Bloome (1983), esse momento evidencia que a leitura se estabelece como um evento social por meio das interações leitor-texto, bem como leitor-leitor.

Como mencionado na análise da Microcena 7, a professora-pesquisadora não interferiu diretamente na forma que os alunos escolheram trabalhar, ou seja, individualmente ou em dupla. Essa postura parece ser positiva visto que, na Microcena 9, foi decisão de He e Le realizar a atividade em dupla, lendo em voz alta, isto é, interagindo um com o outro no momento de leitura por meio da Língua Inglesa.

Segundo Heinrich (1993), de acordo com seus estilos próprios, os alunos aprendem de diversas maneiras: vendo e ouvindo, refletindo e agindo, raciocinando lógica e intuitivamente, memorizando e visualizando. Alguns processam melhor a informação se trabalharem em grupos, outros, individualmente. Dessa forma, a aprendizagem e seu sucesso, ou fracasso, dependerá do modo de ensinar do professor, que deverá privilegiar os estilos de aprendizagem de seus alunos. Pode-se perceber através dessa microcena, portanto, que, ao considerar o papel central do aluno em suas aulas, a professora-pesquisadora proporciona condições de abertura aos alunos para escolherem, eles mesmos, a forma como preferem trabalhar. Essa autonomia desenvolvida pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem da língua se revela como um posicionamento teórico, consciente, da professora-pesquisadora refletido em sua prática, como abordado na análise da Microcena 7.

Outras considerações acerca das ações e reações dos alunos e da professora-pesquisadora em eventos de leitura em Língua Inglesa podem ser vistas no trecho abaixo da Aula 13, em que os alunos estão lendo o texto principal da Unidade 16 do livro didático e fazendo as atividades intituladas “*What’s it all about?*” e “*Verbs and nouns*”.

Microcena 10:

(Flá está lendo o texto)

P – *Pessoal, não traduzam palavra por palavra.*

(Flá e Dé olham para P e voltam a ler)

P -*Sigam em frente, OK?*
 (P vai até a carteira de Flá)
 P (para Flá) – (inaudível)
 Le (para He) – *A primeira coisa que você tem que fazer é ver a linguagem não-verbal e depois ir ver nas perguntas, que as perguntas são (inaudível) do texto.*
 Flá (sorri e fala para P) – *Eu não consigo ir traduzindo./ Eu não dou conta.*
 P (para Flá) - *Não dá certo, né?*
 (Il olha para Flá)
 Flá (para P) - *Eu já tentei mas eu não consigo, sabe?*
 Lê (para He) – *Eu acho que vai dar duas folhas isso aqui aberto.*
 P (para Flá) – *Ahã, é uma boa estratégia / não conseguir traduzir.*
 Flá – *É (rindo).*

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

Tendo em vista o trecho acima, vale destacar que a abordagem por mim adotada em sala de aula (a abordagem instrumental) considera, entre outros, o uso da metodologia que contempla estratégias de leitura. Duas dessas estratégias são mencionadas por Le, sendo elas a exploração da linguagem não-verbal (Le- *A primeira coisa que você tem que fazer é ver a linguagem não-verbal...*) e a leitura prévia das perguntas (Le- *...e depois ver nas perguntas, que as perguntas são (inaudível) do texto*). Dessa forma, o aluno Le parece estar, conforme observa Figueiredo (1984), incorporando a seu modo particular de ler textos em Língua Inglesa as estratégias de leitura trabalhadas pela professora-pesquisadora que ele considera eficientes.

Além disso, Le parece tentar convencer o colega He a ler da mesma forma em Le (para He) – *A primeira coisa que você tem que fazer é ver a linguagem não-verbal e depois ir ver nas perguntas*, sem se dar conta de que cada leitor constrói uma forma individualizada de ler e interpretar textos.

Um outro aspecto a ser notado diz respeito à posição da aluna Al que nem sempre faz uso dos princípios da abordagem instrumental, entre eles, a exploração de estratégias de leitura, como registrado nas Notas de Campo A dessa aula, 20 de maio de 2004: “A aluna Al começou a ler o texto muito antes dos outros colegas, enquanto ainda estávamos na etapa de levantamento do conhecimento prévio, formulação de hipóteses e exploração da linguagem não-verbal”. Parece que essas estratégias de leitura trabalhadas pela professora-pesquisadora

não dizem muito para o procedimento de leitura de Al já que ela lê da forma como parece sempre ter lido.

A aluna Flá, por sua vez, afirma que não consegue ler traduzindo palavra por palavra (Flá (sorri e fala para P) – *Eu não consigo ir traduzindo./ Eu não dou conta. (...) Eu já tentei mas eu não consigo, sabe?*) e recebe o apoio da professora-pesquisadora (P (para Flá) - *Não dá certo, né? (...) Ahã, é uma boa estratégia / não conseguir traduzir.*) Desse modo, a aluna Flá parece agir, como leitora, numa perspectiva de leitura semelhante à da professora-pesquisadora, ou seja, ela tenta processar palavras desconhecidas por meio do contexto e usa estratégias de leitura diferentes da simples tradução.

É interessante, ainda, observar que esses três alunos – Le, Al e Flá - costumam ser bem sucedidos nas atividades de leitura e interpretação de textos em inglês realizadas em sala de aula, fazendo ou não uso explícito das estratégias de leitura elencadas ao longo do semestre.

A próxima microcena destaca uma orientação específica por parte da professora-pesquisadora para que os alunos evitem, como primeiro recurso, a consulta imediata ao glossário, que consta no livro didático, para a tradução de léxico, por entender a importância de estimular os alunos a depreenderem o sentido do vocábulo desconhecido por meio da leitura do texto em si. Por isso, a professora orienta-os para que façam a leitura e interpretação de textos, tentando deduzir as palavras novas pela linguagem não-verbal, pelo contexto, pela classe gramatical a que pertencem, pelos possíveis sufixos ou prefixos que apresentam, além da possibilidade de se tratarem de cognatos. Entretanto, a estratégia de consultar o glossário é utilizada por três alunos diferentes, aqui chamados de Ev, Il e Be, conforme a microcena a seguir.

Microcena 11:

Vic (apontando para Ev) – *Ó, o outro olhando no final do livro, velho.* (alunos ao

redor de Ev riem e conversam)

(...)

P – *O que você acha de tentar entender o texto sem olhar no vocabulário do fim do livro, hein?* (inaudível) *você vai dar conta de entender?*

(...)

Ev - (inaudível)

P – *É? Você acha que com o que você já sabe em inglês* (inaudível).

Ev - (inaudível)

P – *Você vai dar conta de interpretar o texto sem olhar no vocabulário do fim do livro. Tenta!*

Ev – *Valeu.*

(P caminha com a câmera ligada para a frente da sala, alguns alunos estão conversando.)

P para Il – *O que é que a senhorita tá olhando no vocabulário do fim do livro?* (rindo)

(Il ri)

P – *Lembra do que a gente comentou? Que sem olhar lá você dá conta?*

Il – *Eu não dou conta, não!*

P – *Dá!* (inaudível) *Com o que você já sabe em inglês, você já dá conta.*

(P continua caminhando com a câmera ligada, alguns alunos estão conversando.)

(Be vê que P está filmando e ri)

P para Be – *Be, por que você está consultando no fim do livro?*

(Be e as colegas que se sentam próximo a ela riem)

Be – *Pra responder a questão.*

P – *Você não acha que dá conta de fazer o exercício sem olhar a tradução?*

(Be acena com a cabeça dizendo que não)

P- *Não? Eu acho que você dá conta* (rindo) *Você dá conta de ler o texto e entender, sem olhar no vocabulário./Tenta!!Localiza onde é que tá o assunto, onde que tá falando* (inaudível), *tal./localiza* (inaudível).//*Experimenta!*

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

Nesse momento da aula, são coincidentes as atitudes dos alunos Ev, Il e Be frente à atividade proposta por meio do exercício “*Verbs and nouns*” apresentado na Microcena 7 em P- “*Em dupla*”, *pode ser individual mesmo* (rindo), “*forme as frases em inglês que correspondem às dadas em português.*”; P- “*Os verbos estão à esquerda e os substantivos à direita.*”. São também semelhantes as suas reações às minhas orientações: os três recorrem à tradução dos vocábulos fornecida pelo glossário ao final do livro didático, ao invés de consultarem e relerem o texto com o objetivo de deduzir o significado de cada vocábulo pelo contexto. Assim, os alunos-leitores parecem importar-se mais com a realização da tarefa escolar em si do que com a prática de leitura e interpretação de textos em Língua Inglesa, descaracterizando o objetivo da atividade que seria voltar ao texto e trabalhar com os substantivos e verbos relacionados na atividade.

Apesar de minha orientação e insistência, os três alunos, Ev, Il e Be, reagem de forma descontraída em (Il ri); P- *Be, por que você está consultando no fim do livro?* (Be e as colegas que se assentam próximo a ela riem) e tendem a resistir, como em Il – *Eu não dou conta, não!*, quando apresento-lhes estratégias tais como utilizar o conhecimento que eles já têm da Língua Inglesa e, ainda, deduzir o significado da palavra pelo contexto nos trechos P – *O que você acha de tentar entender o texto sem olhar no vocabulário do fim do livro, hein?* (inaudível) *você vai dar conta de entender?;* P- *Você vai dar conta de responder sem olhar no vocabulário do fim do livro. Tenta!;* P- *Lembra do que a gente comentou? Que sem olhar lá você dá conta?;* P- *Dá!* (inaudível) *Com o que você já sabe em inglês, você já dá conta.;* *Você não acha que dá conta de fazer o exercício sem olhar a tradução?;* P- *Eu acho que você dá conta (rindo) Você dá conta de ler o texto e entender, sem olhar no vocabulário./ Tenta!// Localiza onde é que tá o assunto, onde que tá falando* (inaudível), *tal/ localiza* (inaudível).// *Experimenta!*.

Talvez toda a tradição escolar à qual esses alunos foram expostos os leve a recorrer à tradução com frequência, mesmo quando não necessária. É importante retomar, aqui, o item 3.1 dessa dissertação que analisa a idéia do Questionário Informativo “*Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto*”: esta foi a mais selecionada no quesito que se refere à leitura e compreensão pelos alunos-participantes (25 respostas, 66% dos alunos), sendo também a segunda mais selecionada pelos alunos-respondentes em 2003 (165 respostas, 67% dos alunos). Ainda com relação ao Questionário Informativo abordado no item 3.1, é importante mencionar que a opção “*Sempre que não entendo uma palavra qualquer do texto, faço uso do dicionário*” teve um nível razoável de aceitação: 63 alunos dos 247 respondentes de 2003 (25%) e 14 alunos dos 38 participantes de 2004 (37%).

Essa recorrência da tradução talvez se deva, ainda, ao que Bourdieu (1974) aborda como sendo o conceito escolástico de *habitus*, ou seja, a cultura “de transformar a herança

coletiva em inconsciente individual e comum.” Nesse caso, o *habitus* da tradução estaria presente nas ações individuais dos alunos Ev, Il e Be como um possível traço de suas experiências anteriores de aprendizagem de línguas. Ainda é interessante observar que a aluna Il parece perceber a forma como os alunos Le e Flá lêem, conforme Microcena 10 (Il olha para Flá), mas faz opção por interpretar o texto de um modo diferente desses alunos e semelhante a Ev e Be, isto é, recorrendo à tradução.

Já na Microcena 12, a aluna Ali parece não saber o que fazer frente ao texto e às questões propostas.

Microcena 12:

P (para Ali) – *Estamos fazendo?*

Ali - (inaudível)

P – *Mas você não acha que dá conta de responder com o que a gente falou (inaudível) gravuras. (inaudível) Você conhece (inaudível) esse deve estar falando (inaudível) ouvido (inaudível) olho melhor que o direito (inaudível) pra quem é canhoto é de cá, pra quem é destro, de lá. (inaudível) Esse parágrafo (inaudível) OK? Será que agora você consegue responder?! É! “Ser destro ou canhoto é apenas ter preferência por usar a mão direita ou a mão esquerda?” (lendo o exercício do livro didático) Você acha que esse é o assunto do texto, que ser destro ou canhoto é apenas ter habilidade com a mão?*

Ali – *Não.*

P – *Não, né? E/ qual que é o órgão do corpo?*

Ali- (inaudível)

P – *Né? (inaudível) O que será que (inaudível) Agora tenta fazer esse exercício aqui, ó. Aí você pode juntar assim./ “Chutar a bola”. Tenta achar/ deve ser na parte que fala do pé, né?*

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

No fragmento supracitado, Ali aparentemente não consegue responder às questões referentes ao texto. Em uma tentativa de fazer com que a aluna consiga algum progresso em leitura e interpretação do texto em inglês, retomo as seguintes estratégias de leitura: levantamento do conhecimento prévio (P- *mas você não acha que dá conta de responder com o que a gente falou*), exploração da linguagem não-verbal (P- *...gravuras*), dedução de palavras desconhecidas (P- *Você conhece (inaudível) esse deve estar falando (inaudível) ouvido*), observação de aspectos tipográficos do texto (observação quanto à paragrafação em

P- ...*Esse parágrafo*), localização e associação das informações no texto pela estrutura textual, ou seja, pela forma em que os assuntos estão divididos (P- “*Chutar a bola*”. *Tenta achar/ deve ser na parte que fala do pé, né?*).

Essa insistência, por parte da professora-pesquisadora, em apresentar para os alunos mencionados tanto na Microcena 11 (Ev, Be e Il) quanto na Microcena 12 (Ali) meios pelos quais é possível que eles leiam e interpretem textos, mesmo sem se considerarem proficientes na Língua Inglesa, mostra que a professora-pesquisadora parece priorizar em suas aulas o estímulo para a formação de leitores autônomos.

Ainda com relação à Aula 13 do dia 20 de maio de 2004, na Microcena 13, a seguir, também a aluna Pâ apresenta dificuldade ao tentar responder um exercício proposto pelo livro didático que eu não havia solicitado ainda, cujo título é “*Word Areas*” com o enunciado “*Em dupla, encontre no texto 9 palavras que indicam partes do corpo humano, 3 relacionadas com guerra e 2 com peças do vestuário.*”

Microcena 13:

Pâ – *Professora/ o que significa essa palavra aqui, ó?* (e aponta para “*shield*” no texto)

P – *O que você acha que ela quer dizer?*

Pâ – *Por, pelo, pelo que eu li/ aqui ó: “**A right handed warrior could hold his spear/ in his right hand and his**” ...! Não sei. Aqui: pode proteger seu coração (referindo-se ao fragmento do texto “*so he could protect his heart*”).*

P – *Então?*

Pâ – *Pode ser uma parte do corpo?! Ou não?*

P – *O que será que protege o coração?*

Pâ – *Ah... Não fala, não fala.*

(alguns alunos conversam uns com os outros)

Pâ – *Esqueci o nome./ O nome!*

P – *Mostra aí na gravura.*

Pâ – *Este!* (e aponta para o escudo)

P – *Muito bem. Escudo.*

Pâ – *Escudo!*

P – *Isso mesmo.*

Pâ – *Esqueci o nome.*

P- *Viu como é que dá pra deduzir pelo contexto?*

Pâ – *Ahã.*

(Trecho da Aula 13 filmada em 20 de maio de 2004)

Nesse trecho, Pâ tenta deduzir o significado de vocábulos, no caso “*shield*”, procurando contextualizá-los, sendo essa uma das estratégias de leitura por mim trabalhadas em aulas anteriores na leitura dos textos. A aluna solicita minha ajuda porque quer saber o significado da palavra “*shield*”.

À medida em que Pâ volta ao texto para tentar contextualizar (*Pâ- Por, pelo, pelo que eu li/ aqui ó: “A right handed warrior could hold his spear/ in his right hand and his”.../ Não sei. Aqui: pode proteger seu coração.*), apenas levanto perguntas sem respondê-las (*P- O que você acha que ela quer dizer?, P- Então?, P- O que será que protege o coração?*), bem como dou orientações (*P- Mostra aí na gravura*). Ela consegue localizar, então, no desenho o que é “*shield*” (*Pâ – Este!* (e aponta para o escudo)), fazendo uso da linguagem não-verbal. A última etapa, entretanto, é expressar esse mesmo vocábulo em português (*Pâ – Esqueci o nome./ O nome!*), o que a aluna reconhece com entusiasmo (*Pâ – Escudo!*), após a fala da professora.

Um outro aspecto pode ainda ser considerado nessa microcena. A aluna pergunta de forma espontânea (*Pâ – Professora*) pelo significado de uma palavra (*Pâ - o que significa essa palavra aqui, ó*), e a minha reação não é dar a resposta pronta, mas devolver a indagação à própria aluna (*P – O que você acha que ela quer dizer?*), sugerindo tal ação uma atitude de tentar pautar esse momento de interação na aula de leitura como construção do significado e não como reprodução, por parte da aluna, da resposta da professora ou da resposta do livro.

Nesse sentido, é possível analisar a recorrente postura da professora-pesquisadora de acolher a participação dos alunos e provocar a interação, fazendo com que o tratamento dado ao texto, à leitura, em suas aulas seja contrário a uma mera exploração do vocabulário ou de “gramatiquice” (cf. FIGUEIREDO, 2003), visando, assim, o estímulo ao raciocínio e à autonomia dos alunos enquanto leitores e construtores de suas próprias opiniões.

Ainda na fase de coleta de dados para essa pesquisa, mais especificamente na filmagem das aulas, é possível notar indícios de uma postura mais crítico-reflexiva por parte da professora-pesquisadora com relação à sua própria prática, como mostra a Microcena 14, a seguir.

Microcena 14:

P – *Pessoal, o que que vocês acham? Vocês acham que as estratégias ajudaram vocês a ler? Eu queria perguntar para vocês o seguinte:*

Ra – *Hã.*

P- *Vocês acham que/ todas essas estratégias que eu falo na sala, né, olha a gravura...*

Le – *“major”* (lendo do texto).

P - *...olha o título...*

Le – *“major”*.

P - *... olha a bibliografia, e tal, vocês acham que ajuda ou vocês preferem continuar lendo do jeito que vocês sempre leram?*

Ra – *Ajuda.*

A – *Ajuda.*

P – *Por exemplo, eu reparei que a Al, enquanto eu estava falando das estratégias na aula passada, ela já estava lendo o texto, né?*

A – *Nó!*

P – *Então, às vezes você acha que nada disso vale/ e não tem problema. Se você acha que você lê melhor fazendo do jeito que você sempre fez, continue fazendo assim. Eu tenho a impressão/ de que uma estratégia que não funciona é sair traduzindo palavra por palavra. Então: “nos”, “tempos”, “antigos”, “quatro”, “jogos”, “festivais” (traduzindo as primeiras palavras do texto “**The Olympic Games**”), né? Eu acho que esse tipo de estratégia não funciona. Uma porque eu acho que vai demorar demais, outra porque você vai encontrar palavras que você não sabe de todo jeito./ Mas se vocês acharem que de tudo isso que a gente está ensinando, você vai usar algumas estratégias e não outras, façam o que vocês acham que é melhor. O duro é quem não lê. Ai é que eu me preocupo mesmo. Tem que ler textos em inglês.*

(Trecho da Aula 16 filmada em 01 de julho de 2004)

Nesse fragmento da Aula 16, a professora-pesquisadora parece fazer um análise, juntamente com os alunos, do modo como vinha sendo conduzida, até então, a leitura de textos retirados do livro didático (textos das Unidades 15 e 16), da *Internet* (textos “*Gibson defends film on ‘Primetime’*” e “*The Olympic Games*” para os testes de leitura), de outros livros didáticos (texto em Dinamarquês para sensibilização para a abordagem instrumental e o texto “*The way of St. James*” para a prova trimestral) e das letras das músicas “*Someday*” e “*The Girl from Ipanema*”.

Nessa aula de correção e debate do teste de leitura sobre o texto “*The Olympic Games*”, a professora-pesquisadora demonstra seu interesse pela maneira que os alunos constroem sua forma de ler ao perguntar P - *Vocês acham que as estratégias ajudaram vocês a ler?*; P- *Vocês acham que/ todas essas estratégias que eu falo na sala, né, olha a gravura (...) olha o título (...) olha a bibliografia, e tal, vocês acham que ajuda ou vocês preferem continuar lendo do jeito que vocês sempre leram?* A essas perguntas, alguns alunos respondem afirmativamente, isto é, que as estratégias abordadas pela professora-pesquisadora os ajudam a ler como em Ra – *Ajuda.* e A – *Ajuda.*

Em um processo que envolve os alunos na reflexão das aulas em que tanto a educadora quanto os aprendizes são atores, a professora-pesquisadora coloca em questionamento uma das teorias que embasam a sua prática e dá abertura a seus alunos para optarem pelas estratégias de leitura que sejam mais adequadas à suas maneiras individuais de ler, como revela o seguinte trecho: P- *Se você acha que você lê melhor fazendo do jeito que você sempre fez, continue fazendo assim. (...) Mas se vocês acharem que de tudo isso que a gente está ensinando, você vai usar algumas estratégias e não outras, façam o que vocês acham que é melhor.*

Dentre todas as estratégias que um leitor possa utilizar, a professora-pesquisadora questiona a eficiência de uma delas, a tradução realizada palavra por palavra, em P- *Eu tenho a impressão/ de que uma estratégia que não funciona é sair traduzindo palavra por palavra. (...) Eu acho que esse tipo de estratégia não funciona. Uma porque eu acho que vai demorar demais, outra porque você vai encontrar palavras que você não sabe de todo jeito.* Pelas escolhas lexicais da professora-pesquisadora em P - *Eu tenho a impressão*, P- *Eu acho* e P- *eu acho*, é possível notar sua preocupação em não ser autoritária quanto ao “método” pelo qual cada aluno processa a sua leitura, construindo aos poucos a sua maneira particular de ler.

Ainda nessa mesma aula, de correção e debate do teste de leitura sobre o texto “*The Olympic Games*”, questões já “naturalizadas” (cf. BOURNE, 1988) referentes à língua materna e à língua estrangeira são abordadas.

Microcena 15:

P – *Sobre essa questão de falar inglês americano ou britânico, é engraçado, né. Porque as escolas costumam dizer: “aqui a gente ensina o inglês britânico” ou “a gente ensina o inglês americano”. Será que inglês é esse? O inglês britânico?*

(Aa conversam uns com os outros)

P – *É o inglês falado na Inglaterra? Será que lá fala todo mundo igual?*

A – *Não.*

P – *Por exemplo, o que que é o português brasileiro?*

A – *Tem vários.*

A – *Tem vários/ sotaques, vários/ como é que fala?*

P – *Dentro do Brasil é uma diversidade. Se a gente pegar uma pessoa que veio do nordeste, fala de um jeito, que veio do sul, fala de outro jeito, uma pessoa aqui de Minas, uma pessoa de São Paulo.*

Ra – *Uma pessoa gaga fala de outro jeito.*

(Aa riem)

P – *É/ também, né. Por questões físicas. Mas/ é engraçado, né? Porque essas fitinhas que eles põem nos livros de inglês, eles escolhem um falante assim/ que só a rainha fala daquele jeito. Porque, na rua, nem sempre as pessoas falam daquele jeito. Por exemplo, dentro da Inglaterra tem um/ um segundo inglês mesmo, uma segunda língua chamada **cockney**. É uma gíria da Língua Inglesa.*

A – *Mas a gente não entende nada?*

P – *O inglês australiano: eles têm umas terminações/ um dia eu vi um/ um livro que tinha, por exemplo, não é isso não, mas, por exemplo, “**door**”, eles falam “**dou**”. Toda vez que termina de um jeito, eles falam de outro. Então/ a gente fica com essa idéia de que, assim, eu vou falar// né? E o importante é comunicar, não é?*

Ra – (inaudível)

P – *Se vocês se fizerem entendidos, tá ótimo, né? Agora, a gente ficar achando que todo mundo fala igual ao Hugh Grant/ Ele é um falante típico britânico, desses de fitinha de inglês mesmo. Já viram filmes com o Hugh Grant? Aquele lá de “Um lugar chamado **Notting Hill**”. O que mais? “Amor à segunda vista”. Ele fala com o sotaque típico britânico. Mas lá dentro tem/ outros, né/ outros sotaques. Igual um cara lá/ na Alemanha pra aprender a falar português para vir para o Brasil. Como será que eles vão ensinar para ele? Tanto é que eles ensinam assim “As pessoas” (com sotaque carioca) ou será que ensinam “contente, meu” (com sotaque paulista), né? Porque cada um fala de um jeito, né? O de São Paulo fala de um jeito, né? Então é bom pra gente ser mais crítico e pensar.*

(Trecho da Aula 16 filmada em 01 de julho de 2004)

No fragmento supracitado, é abordado o mito da negação da variação lingüística, ou seja, a professora-pesquisadora tenta mostrar a seus alunos que em qualquer língua (P – (...)
inglês americano ou britânico (...); P - (...) *português brasileiro*; P – (...) *inglês australiano*

(...) existem nuances que extrapolam a chamada língua-padrão (P – *Porque essas fitinhas que eles põem nos livros de inglês, eles escolhem um falante assim/ que só a rainha fala daquele jeito.*; P – *Agora, a gente ficar achando que todo mundo fala igual ao Hugh Grant/ Ele é um falante típico britânico, desses de fitinha de inglês mesmo.*), nuances essas que estão relacionadas a gírias (P - *...cockney. É uma gíria da Língua Inglesa.*), a sotaques (P – *Dentro do Brasil é uma diversidade. Se a gente pegar uma pessoa que veio do nordeste, fala de um jeito, que veio do sul, fala de outro jeito, uma pessoa aqui de Minas, uma pessoa de São Paulo.*), a dialetos (P – *O inglês australiano: eles têm umas terminações/ um dia eu vi um/ um livro que tinha, por exemplo, não é isso não, mas por exemplo, “door”, eles falam “dou”. Toda vez que termina de um jeito, eles falam de outro.*), que parecem até mesmo constituir uma outra língua (P – *Por exemplo, dentro da Inglaterra tem um/ um segundo inglês mesmo, uma segunda língua chamada cockney.*).

Já o trecho P – *Igual um cara lá/ na Alemanha pra aprender a falar português para vir para o Brasil. Como será que eles vão ensinar para ele?* sugere que a professora-pesquisadora se preocupa em mostrar para os alunos que, além deles, outras pessoas passam pelo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e que inclusive a Língua Portuguesa falada no Brasil pode ser objeto de estudo de cidadãos provenientes de países considerados economicamente desenvolvidos.

Ainda por meio do que a Microcena 15 revela, é possível afirmar que a professora-pesquisadora, como já mencionado na Microcena 3, parece valorizar mais a fluência do que a ausência de erros no processo de ensino e aprendizagem; em outras palavras, a comunicação (P- *O importante é comunicar, não é?*; P – *Se vocês se fizerem entendidos, tá ótimo.*) seria mais relevante do que a tentativa do aprendiz de uma língua estrangeira de aproximar-se do que seria a língua estrangeira padrão, a suposta língua do falante nativo.

Dessa forma, apesar de não estar diretamente relacionada a questões de leitura, a Microcena 15 se mostra relevante para esta investigação na medida em que revela concepções mais amplas da professora-pesquisadora, que são refletidas por meio de uma postura crítico-reflexiva (P – *Então é bom pra gente ser mais crítico e pensar.*) no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e ao próprio relacionamento dos estudantes de língua estrangeira com sua língua materna.

A mencionada postura crítico-reflexiva da professora-pesquisadora no que tange a relação entre língua materna e línguas estrangeiras também pode ser percebida por meio das Notas de Campo D, a seguir.

Notas de Campo D

Expectativas – (...) Espero que, com a música “Samba do Approach”, que é descontraída e que traz uma discussão importante, possa atrair a atenção dos alunos. A letra abre um debate acerca de estrangeirismos, colonização, aculturação de forma engraçada e malandra. Acredito que o tema é relevante para a formação dos alunos enquanto cidadãos e, mais especificamente, para prepará-los para uma possível dissertação ou questão dissertativa sobre o tema em um PAIES ou vestibular.

Impressões – (...) Acredito que o debate foi interessante, que permitiu que os alunos pensassem mais a respeito da influência que as línguas exercem sobre as outras, as implicações em usar uma língua estrangeira no cotidiano brasileiro, além da revisão e aprendizagem de vocabulário em inglês presente na música. Fiquei satisfeita porque, nessa sala, foi possível ler e comentar também a entrevista feita com o cantor da canção, em que ele trata de muitos dos temas debatidos com a sala.

(Notas de Campo da Aula 11 do dia 06 de maio de 2004)

As Notas de Campo acima citadas registram Expectativas e Impressões da professora-pesquisadora com relação à Aula 11 em que o material didático se constitui da letra da música “Samba do *Approach*” e da entrevista concedida por Zeca Baleiro, um dos cantores e compositores da mencionada canção.

Nessa aula, ao ouvir a música e ler a entrevista, a professora-pesquisadora e os alunos estabelecem um debate acerca do histórico de línguas hegemônicas (no passado, o Francês e,

atualmente o Inglês), bem como dos estrangeirismos presentes na Língua Portuguesa que podem representar um enriquecimento do ponto de vista lingüístico ou um reflexo da aculturação à qual podem estar sujeitos os povos de língua não-hegemônica.

Questões como “(...) estrangeirismos, colonização, aculturação (...)” e “(...) influência que as línguas exercem sobre as outras, as implicações em usar uma língua estrangeira no cotidiano brasileiro (...)”, mencionadas nas Notas de Campo D, são discutidas por Figueiredo (2003) e Pennycook (2001) nesta mesma perspectiva.

Por meio desses dados, é possível perceber a postura crítico-reflexiva que a professora-pesquisadora parece ter e estimular em seus alunos - “(...) permitiu que os alunos pensassem mais a respeito (...)” - ao buscar um ensino de Língua Inglesa contrário à alienação e mais favorável à emancipação na formação de alunos-leitores-cidadãos.

Por meio dessa análise dos dados, é possível observar aspectos diversos relativos às perguntas desta pesquisa que se referem ao conceito e ao tratamento dado à leitura por parte da professora-pesquisadora em aulas de Língua Inglesa desse contexto. Esses aspectos, bem como os possíveis encaminhamentos da presente pesquisa, estão apresentados na seção a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS -

“Letting go”

Pesquisas relacionadas a diversas perspectivas proporcionadas pelos postulados teóricos da Linguística Aplicada têm sido desenvolvidas por todo o país. Nesse cenário, uma questão que tem sido fortemente colocada para os estudiosos da área se refere à preocupação com a relevância social. Em outras palavras, torna-se cada vez mais inconcebível, para qualquer campo que se propõe a fazer ciência, desvincular seus esforços teóricos da demanda social acelerada por mudanças de ordem econômica, política e cultural.

Motivada, portanto, a buscar direcionamentos relacionados à sua prática nesta perspectiva, a professora-pesquisadora se engajou na pesquisa da qual resulta a presente dissertação. A inquietação inicial que simbolizou o gatilho para a inserção da professora-pesquisadora em um processo de auto-análise se refere à relação entre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio da rede pública e o desempenho do aluno proveniente desse contexto nas provas de Língua Inglesa para ingresso ao Ensino Superior.

No cenário desta pesquisa, a aprendizagem da Língua Inglesa é influenciada pelo desejo dos jovens de terem acesso a um degrau mais elevado da formação educacional, ou seja, a maioria dos estudantes do Ensino Médio, no contexto da pesquisa, anseia por garantir seu espaço na instância universitária.

Nessa perspectiva, a leitura passa a ocupar um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, não só por ser a habilidade linguística relacionada às seleções para ingresso a universidades, aos concursos, aos estudos acadêmicos, à busca por conhecimento via jornais, revistas e *Internet* ou à comunicação em ambiente de trabalho via *e-mail*, mas também pela possibilidade de contribuir para a construção de cidadãos críticos e reflexivos, função fundamental da educação.

Percebendo, portanto, o papel que a leitura pode ocupar no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio da escola pública em que atua, a professora-pesquisadora se propôs a investigar suas concepções de leitura e seu tratamento dado a essa habilidade, nesse contexto. Os participantes dessa pesquisa são, portanto, além da professora-pesquisadora, seus alunos de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual.

Todavia, para atender a finalidades que ultrapassam o pragmático e que estão comprometidas com a formação global do aluno, há que se conceber o processo da leitura como algo diferenciado da mera decodificação ou envolvido apenas com os processos cognitivos. No bojo da concepção de leitura, também estão em jogo questões sociais em que os eventos de leitura são construídos com base na negociação entre as pistas textuais e o leitor, e na interação entre os leitores.

Ao valorizar mais uma das habilidades, no caso, a leitura, não é possível negar aos alunos, todavia, o contato com as outras habilidades lingüísticas que também estão relacionadas aos seus desejos (*wants*) e às suas necessidades (*needs*). Com o objetivo de dar acesso a essas outras facetas da aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, a Língua Inglesa, a professora-pesquisadora apóia e promove com seus alunos atividades extra-classe, como grupos de conversação e monitoria, intercâmbios culturais presenciais, por meio de correspondências ou por meio de Feiras Culturais, dentre outros.

Apesar deste envolvimento com o desenvolvimento da expressão escrita, da compreensão oral e da expressão oral, a professora-pesquisadora observa que é necessário priorizar o trabalho com a habilidade da leitura devido aos aspectos sociais e formativos anteriormente mencionados, bem como aos fatores relacionados às condições adversas que configuram seu cenário de atuação e pesquisa, elencados na Introdução desta dissertação.

Com o objetivo, portanto, de analisar a relação entre suas concepções referentes à leitura e o reflexo dessas concepções em sua prática, a professora-pesquisadora fez a opção

metodológica por desenvolver uma pesquisa interpretativista, de cunho etnográfico. Desse modo, esta pesquisa contou com os seguintes instrumentos: questionários informativos aplicados, em dois momentos, a alunos do Ensino Médio da escola que é cenário desta pesquisa; filmagem de aulas de Língua Inglesa ao longo de um semestre letivo e notas de campo sobre as aulas registradas pela professora-pesquisadora.

Por meio do cruzamento entre os pressupostos teóricos referentes à leitura e à formação de professores e a triangulação de dados que combinam alguns elementos quantitativos e aspectos qualitativos, a professora-pesquisadora percorreu a trajetória da construção da resposta às perguntas de pesquisa propostas.

O primeiro aspecto que se mostra relevante para a construção dessa resposta é a percepção de que a leitura desempenha um papel central nas aulas da professora-pesquisadora, aspecto esse recorrente em sua prática e explicitado, principalmente, nas Notas de Campo A e C e nas Microcenas 7 e 8. Esse fato reflete, além do próprio recorte teórico-temático desta dissertação, a preocupação da educadora em atender as demandas sociais e pessoais por parte dos estudantes concernentes à aprendizagem de Língua Inglesa, de conformidade com posicionamentos mais atuais quanto ao ensino de línguas e com a especificidade de seu contexto de atuação, considerando o panorama sócio-político-econômico-cultural do cenário desta pesquisa e as expectativas expressas pelos próprios alunos-participantes.

A partir de alguns pontos destacados na análise, feita no Capítulo 3, dos Questionários Informativos, das Microcenas das aulas filmadas e das Notas de Campo, é possível perceber o conceito de leitura da professora-pesquisadora e como essa habilidade lingüística é por ela tratada nas aulas.

Nesse sentido, os dados revelam a forma como diferentes alunos atuam em eventos de leitura e como a professora-pesquisadora reage a essas atuações. Vale resgatar as posturas de

alguns alunos, mencionadas nas Microcenas 10, 11, 12 e 13: o aluno Le verbaliza duas estratégias de leitura: explorar a linguagem não-verbal e as perguntas de interpretação de texto; a aluna Pâ deduz pelo contexto de trechos lidos no texto e pela linguagem não-verbal o significado de um vocábulo desconhecido; a aluna Flá afirma não utilizar a tradução para ler e compreender um texto; a aluna Al começa a ler o texto, propriamente dito, sem passar pelas estratégias de pré-leitura elencadas pela professora-pesquisadora; ao se depararem com palavras desconhecidas, os alunos Ev, Il e Be consultam a tradução fornecida pelo glossário do fim do livro; a aluna Ali mostra resistência a engajar-se em atividades de leitura e parece não conseguir, por si só, lançar mão de estratégia de leitura alguma.

A análise desses dados poderia ser um indicativo de que os alunos-leitores lêem de forma variada, às vezes de modo independente das orientações da professora, como é freqüente em qualquer contexto de aprendizagem. Além disso, os aprendizes podem utilizar todas, algumas ou até nenhuma das estratégias de leitura da abordagem instrumental que são sugeridas e trabalhadas em sala de aula devido, conforme Bloome (1983), a seu histórico de eventos de leitura e ao *habitus* escolar, conforme Bourdieu (1974). Em outras palavras, talvez os alunos leiam como lêem em razão de suas experiências anteriores de leitura, que, no caso específico dos estudantes Ev, Il e Be, podem ser percebidas inclusive pelas respostas aos Questionários Informativos em que a idéia que melhor corresponde à expressão de leitura e compreensão (cf. Quadros 2 e 4), na ótica dos participantes, é a opção “*Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto*”.

É relevante também ressaltar que a professora-pesquisadora busca atender uma das finalidades primeiras dos alunos-participantes por eles mesmo expressa por meio do Questionário Informativo (item 3.1) na opção *Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior*. Isso acontece não só por priorizar a leitura em suas aulas, mas também por trabalhar com estilos variados de perguntas de interpretação de texto

(Microcena 4) e de textos, já que, cruzando as considerações expostas no item 3.2 desta dissertação com a análise sobre tipologia textual em Sousa (2005), é possível concluir que a professora-pesquisadora desenvolve atividades tanto com textos dissertativos, quanto com descritivos, narrativos e injuntivos, e prioriza textos argumentativos *strictu sensu* e não-preditivos.

Considerando a recorrência da utilização, por parte de vários alunos, das estratégias de leitura exploradas nas aulas e resistência ao seu uso, por parte de alguns, a professora-pesquisadora dedica uma parte da Aula 16 (Microcena 14) para refletir, juntamente com seus alunos, acerca do modo como cada indivíduo constrói sua maneira de ler. Nesse momento, a professora-pesquisadora afirma que cada aluno tem a liberdade de optar pelas estratégias que se mostram eficientes ao seu modo individualizado de realizar a leitura.

Assim, parece que mais do que buscar referendar uma abordagem que acredita ser eficaz na formação de leitores proficientes, a professora-pesquisadora procura pautar sua prática por uma abordagem de ensinar mais centrada no aluno. Isto porque o prioritário para a educadora não parece ser a aplicação de estratégias que ela acredita serem úteis para a leitura, mas o desenvolvimento de um processo educacional-formativo que vise a emancipação do aluno enquanto aprendiz de uma língua estrangeira e, de modo mais amplo, enquanto cidadão atuante, reflexivo e crítico.

Nesse sentido, a pronta resposta de alguns alunos às perguntas de interpretação de texto, antes mesmo da leitura, propriamente dita, presente nas Microcenas 4 e 5, representa mais do que o uso de estratégias de leitura como o levantamento de hipóteses, o uso do conhecimento prévio e a exploração da linguagem não-verbal. A participação do estudante revela que o tratamento dado à leitura pela professora-pesquisadora nas aulas abre espaço para o aluno expor seu processo tentativo na trajetória de formação enquanto leitor.

Por interessar-se pela participação do estudante, a professora-pesquisadora adota, como uma das formas de trabalhar com a compreensão escrita, o que ela chama de teste de leitura. Nessa atividade, que objetiva o desenvolvimento da leitura como habilidade lingüística, o aprendiz é valorizado pelo seu esforço e não é penalizado pelos seus erros, conforme analisado na Microcena 3. Assim, para a professora-pesquisadora, a tentativa, por parte do aluno, de comunicar-se é mais importante do que a ausência de equívocos ou, como analisado na Microcena 15, a imitação do chamado falante-nativo com o objetivo de atingir o suposto inglês-padrão.

A professora-pesquisadora tenta, desse modo, respeitar o ritmo de aprendizagem e de leitura de cada aluno-leitor por meio do incentivo à leitura silenciosa (Microcenas 1 e 7, Notas de campo A e B) e, por outro lado, não impede que os aprendizes que assim desejarem, leiam em voz alta e em duplas, como o aluno He faz, lendo na própria língua-alvo para que ele mesmo e seu colega Le pudessem ouvir e processar significados, segundo a Microcena 9.

Analisando outro aspecto referente à sua prática, a prioridade da professora-pesquisadora não parece ser acatar os direcionamentos dados pelo livro didático, visto que outros materiais são igualmente utilizados e que, quando o livro didático é o material trabalhado, a professora-pesquisadora altera instruções e enunciados, como mostram as Microcenas 5 e 7. Assim, o livro didático se configura como um meio para que a professora-pesquisadora atinja, juntamente com seus alunos, os objetivos aos quais eles se propõem no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, como parte desse processo analítico acerca da própria prática, há que se considerar uma maior reflexão no que se refere à seleção de materiais didáticos que se coadunem com os objetivos da professora-pesquisadora. Isto porque o aluno Le, na Microcena 7, começa a responder um exercício do livro sem ler o texto, o que mostra que a atividade não atende completamente aos objetivos da professora-pesquisadora de desenvolver

a habilidade da leitura. Talvez para Le esse exercício tenha servido apenas como uma atividade de revisão de vocabulário.

Assim, o exercício proposto pelo livro didático se mostra mais pobre em termos de desenvolvimento de leitura do que a professora-pesquisadora pretende em suas aulas. Por essa razão, ela procura transformá-lo em uma atividade de leitura. Como reflexo dessa análise, após a coleta dos dados, a professora-pesquisadora percebe falhas no livro didático, não detectadas anteriormente à realização desta pesquisa, e tem buscado ser mais criteriosa na seleção de material didático, inclusive, mobilizando-se para a possibilidade de elaborar uma parte ainda maior de material didático para suas aulas, nesse contexto.

A professora-pesquisadora empenha-se também em expor aos alunos um objetivo claro para cada evento de leitura (Microcenas 1, 2, 4 e 5), revelando seu engajamento em mostrar a seriedade e a relevância do estudo da Língua Inglesa e, portanto, a justificativa de sua presença como disciplina no currículo de escolas regulares. Além de demonstrar que há um planejamento norteador de sua prática, a educadora tenta tornar o relacionamento professor-aluno menos assimétrico por meio do dialogismo, bem como descentralizar o processo de ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento da metacognição e metalinguagem dos alunos ao explicitar a eles os objetivos das atividades de leitura.

Ao explicitar para o aluno os objetivos das atividades de leitura, a professora-pesquisadora parece não ter receio de compartilhar com os alunos seus objetivos ao ensinar a língua, ouvir suas opiniões, interagir com eles e parece convidá-los a serem participantes mais ativos e reflexivos do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, mais especificamente da leitura e interpretação de textos, ao invés de expectadores. Assim, a leitura é construída por meio por meio da interação e da negociação entre os atores e dos atores com o material escrito (Microcenas 6 e 9). Dessa forma, a professora-pesquisadora não se

apresenta como a única voz na sala de aula e tenta incluir a todos no processo de construção dos significados por meio da leitura.

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, a análise aqui construída tem um caráter mais subjetivo, dado que o objeto desta pesquisa está relacionado com a interação entre indivíduos. É justamente devido à complexidade humana - os atores dessa pesquisa não são diferentes - que não há respostas únicas, já que não é a isso que a Linguística Aplicada hoje se propõe. Apesar de toda a complexidade inerente às relações humanas, a professora-pesquisadora percebe que, ao cercar-se de uma metodologia que se mostrou coerente devido à triangulação dos dados e ao tratamento interpretativista a eles conferido, foi possível, conforme Erickson (1985), estranhar o familiar.

Fazendo frente, segundo Pennycook (2001), ao mito de que basta expor um professor, neste caso de línguas, a uma determinada teoria para que seus problemas de sala de aula sejam solucionados, a professora-pesquisadora acredita, como Holmes (1986), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1999) e Celani (2003) dentre outros, nas contribuições proporcionadas pela formação contínua do professor, mais especificamente, nos frutos da reflexão promovida pelo processo de auto-observação.

Nessa perspectiva, a partir da análise dos dados coletados, é possível afirmar que a professora-pesquisadora concebe a leitura como um processo relacionado não apenas à cognição, à afetividade e à psique, mas essencialmente como um evento social, na linha de Moita Lopes (1996), Wallace (1992) e Bloome (1983). A professora-pesquisadora procura tratar a leitura de forma participativa, em outras palavras, os eventos de leitura se constroem, em sua maioria, por meio das negociações e interações entre os alunos, entre a professora-pesquisadora e os alunos e entre os leitores e o texto. E, ainda, o aluno tem seu turno acolhido e é estimulado a desenvolver sua autonomia enquanto leitor.

A abordagem de ensinar da professora-pesquisadora sugere um maior comprometimento com a promoção da reflexão e da criticidade, bem como com a emancipação do aprendiz por meio do acesso à língua estrangeira como bem cultural, social, econômico e político, na linha da Conscientização Crítica da Linguagem sobre a qual postulam Figueiredo (2000) e Clark *et al.* (1996), contrariando o ensino de língua estrangeira que resulta em alienação e aculturação (Notas de Campo D). Esse estímulo à leitura crítica se deve às concepções teóricas da professora-pesquisadora e às experiências em sua prática de ensinar Língua Inglesa, objetivando desenvolver a leitura de seus alunos: essas experiências se relacionam à consideração dos resultados obtidos pela primeira questão do Questionário Informativo aplicado em 2004, em que *Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa* foi uma das opções menos selecionadas pelos alunos-participantes.

Os dados coletados para esta investigação poderiam ser analisados de forma a responder várias outras perguntas de pesquisa, dependendo do olhar do pesquisador e de suas escolhas metodológicas. Entretanto, dentro do recorte teórico-temático feito pela professora-pesquisadora, a análise dos dados, combinada à reflexão acerca da teoria sobre sua própria prática, extrapolou as respostas às perguntas de pesquisa propostas, refletindo tanto em seu cenário de atuação – a escola – quanto em aspectos de sua formação contínua.

Ao longo dessa trajetória de pesquisa, várias transformações foram sentidas na prática da professora-pesquisadora no Ensino Médio de uma escola pública e, dentre elas, é possível citar: a organização de feiras culturais, de intercâmbios culturais por correspondência e presenciais, de grupos de conversação e monitoria, organização de uma peça de teatro envolvendo os alunos da escola para a conscientização da importância da profissão de educador, divulgação de informações e textos em Língua Inglesa e Portuguesa fazendo uso do mural da escola, agora com uma parte exclusivamente para o uso da disciplina. Em um sentido mais amplo, a professora-pesquisadora despense maior atenção àquilo que os alunos

têm a dizer, a mostrar, aos seus anseios acadêmico-profissionais, às suas solicitações (como opinião da professora e leituras), até a seus problemas pessoais.

No âmbito acadêmico, a professora-pesquisadora se inicia uma pesquisadora (in)formal, ou seja, por meio do envolvimento tanto com explorações informais em sua sala de aula, quanto com pesquisas institucionais, questionadora de sua própria prática, multiplicadora de inquietações e resultados, concebendo a sala de aula como um verdadeiro laboratório. Seria difícil delimitar o quanto dessas mudanças se deve, efetivamente, ao ingresso da professora na pesquisa formal por meio do Curso de Mestrado em Lingüística. Entretanto, é possível afirmar que as reflexões proporcionadas por esse processo desencadearam muitas das práticas mencionadas.

A professora-pesquisadora percebeu, assim, que os frutos desse processo reflexivo promovido por esta pesquisa não começam a ser colhidos apenas a partir do dia em que ele oficialmente se encerra, mas ao longo de todo o processo, e espera que essa profunda introspecção ao mesmo tempo teórica e prática em Lingüística Aplicada renda frutos ao longo de toda sua atuação enquanto professora de Língua Inglesa por acreditar que já não é possível desvincular, agora, as instâncias do ensino e da pesquisa. Em outras palavras, é inevitável ser professora-pesquisadora.

De acordo com essa visão de multiplicadora, é possível assegurar que não será beneficiada com os resultados desta investigação apenas a professora-pesquisadora, mas também mais de setecentos alunos do seu contexto de atuação, os demais professores e alunos da mesma escola e, espera-se que, com a divulgação da pesquisa por meio da leitura desta dissertação, de apresentações em congressos, publicações de artigos, palestras e, inclusive, encontros informais e conversas no intervalo de aulas, outras esferas educacionais continuem sendo atingidas.

Como encaminhamentos a serem multiplicados, a professora-pesquisadora acredita que deve-se, sim, estimular a comunidade escolar a continuar reivindicando por melhores condições para a educação, tais como maior carga horária, menor quantidade de alunos por sala, espaço de ensino equipado com as novas tecnologias, oportunidades de participação em cursos de capacitação, maior valorização da profissão e do próprio processo de ensino e aprendizagem por parte da sociedade e do governo, visto que, como analisa Pennycook (2001), as noções de poder e conflito, bem como as questões políticas atravessam o cenário escolar.

Fazendo uma retrospectiva da trajetória da professora como pesquisadora, é possível destacar alguns aspectos árduos desta investigação referentes à solidão do ato de pesquisar, ao tempo demandado pelo trabalhoso processo da metodologia escolhida e ao volume de publicações acadêmicas que nem sempre é possível de ser acompanhado, dentre outros. Como uma limitação desta pesquisa, destaca-se a ação, talvez inconsciente, da professora-pesquisadora de preservar a própria face nos momentos de análise de sua atuação. Além disso, é importante ressaltar que a análise desenvolvida nesta dissertação não tem aplicabilidade universal, em outras palavras, o perfil do contexto investigado deve ser considerado sempre.

Entretanto, esta dissertação revela, como tantas outras, que, apesar das condições adversas, há que se derrubar o mito de que não se aprende línguas estrangeiras, no caso inglês, no ensino regular. Entendendo que o microcosmo reflete o macro, a professora-pesquisadora defende a idéia de que é possível transformar o pouco tempo de acesso que o aluno tem à Língua Inglesa em sala de aula em algo, efetivamente, significativo, que possa simbolizar uma porta de acesso a um mundo novo, mediado pela Língua Inglesa. Cabe aos professores de língua, portanto, exercerem o papel de educadores também responsáveis pela formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e autônomos. É nesse sentido que a leitura configura-se como um instrumento fundamental na emancipação de jovens estudantes.

Faz-se necessário que os professores de Língua Inglesa saibam quais são as aspirações de seus aprendizes com relação à aprendizagem da língua e não ignorem os desejos e necessidades dos alunos quando das etapas de planejamento, seleção de material didático, condução das aulas e avaliação. Com relação ao processo de ensino de aprendizagem da habilidade da leitura, devem ser levados em consideração seus aspectos cognitivo, psicológico, afetivo e utilitário, bem como social, interacional, formativo e educacional.

O título desta seção, “*Letting go*”, remete a uma constatação de Wiseman (1977) de que o pesquisador poderia ficar “lustrando” sua pesquisa eternamente, entretanto, é necessário que ele torne pública a sua investigação para que esta seja então enriquecida pelos novos olhares que receberá de seus leitores.

A expectativa, portanto, é a de que esta dissertação desencadeie novas inquietações que motivem novas investigações que proponham novos encaminhamentos. Desse modo, esta pesquisa unir-se-ia a outras já existentes e a outras que estão por ser iniciadas, que, juntas, formariam um mosaico que reflita a prática dos professores de língua estrangeira e as teorias produzidas pelos lingüistas aplicados e - por que não? - reflita as teorias-práticas dos professores-lingüistas aplicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS SMITH, D. E. Levels of Questioning: Teaching Creative Thinking through ESP. **English Teaching Forum**. v. XIX, n.1, p. 15-18. 1981.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991. 250 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 2005. 111 p.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

AVELAR, F. J. de S. **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.

BERTOLDO, E. S. O Discurso Pedagógico da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da Teoria e Contingência da Prática – discursos sobre/ na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161-189.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 63-81.

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

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Soia Miceli e Wilaon Campos Vieira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. 361 p.

BOURNE, G. ‘Natural Acquisition’ and a ‘Masked Pedagogy’. **Applied Linguistics**. v. 9, n. 1. p. 83-99. 1988.

BRAHIM, A. C. S. M. **Texto e interação**: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas. 2002.

BRIZA, L. Escola particular e pública têm a mesma meta: qualidade. **Nova Escola**, São Paulo, n. 176, ano XIX, p. 20-22, out. 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEF. 1998. 120 p.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

_____. A crise da leitura e a formação de professores: uma questão de ponto de vista com base no *continuum* do letramento. **Revista Letra**, Rio de Janeiro, n. 04, p. 169-177. 1993.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. 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.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 7. p. 5-12. 1986.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n.1, p. 101-122, jan. / jun. 2005.

_____. Um programa de formação continua. In: _____. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. 223 p.

_____. **O perfil do educador de ensino de línguas: o que muda?** Trabalho apresentado ao 1º. Encontro de Professores de Língua Estrangeira, Florianópolis, 1996. Não publicado.

_____. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Lingüística aplicada**: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo, SP: Educ, 1992. p. 15-23.

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

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. 709-17, dec. 1986.

CLARK, R *et al.* Conscientização Crítica da Linguagem. Tradução de Ângela B. Kleiman; Marilda C. Calvalcanti. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 28, p. 37-57, jul./dez. 1996.

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

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

DIMENSTEIN, G. Daslu, Lula e a guerra dos mundos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jul. 2005. Folha Cotidiano, C 8.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985. 141 p.

FELICE, M. I. V. **A identidade de ingressantes no Ensino Superior por duas modalidades de processo seletivo: as perspectivas de professores e alunos**. 2005. 176 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FIGUEIREDO, C. A. Leitura e criticidade em Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO *et al.* (Org.). **Língua (gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 11-32.

_____. **Leitura Crítica: mas isso faz parte do ensino da leitura?** – Subsídios pra a Formação de Professores de Língua Estrangeira. 2000. 255 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas. 2000.

_____. Considerações sobre alguns princípios da leitura significativa em cursos de Inglês Instrumental. In: Enpuli, 5., 1984, São Paulo, **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 1984. p. 287-294.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 218 p.

FREIRE, M. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada & Contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. 352 p.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de Inglês da Rede Pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 167-194.

GEE, J. Literacy: from Plato to Freire. In: _____. **Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourses.** Hampshire: The Falmer Press, 1990. cap. 2, p. 27-48.

GENTILE, P. “A avaliação externa deve ser usada para melhorar o ensino.” **Nova Escola,** São Paulo, n. 184, ano XX, p. 22-24, ago. 2005.

GOIS, A. Só 1/3 do ensino particular é adequado. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 28 jun. 2004a. Folha Cotidiano, C 1.

_____. Ranking confirma desempenho ruim. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 28 jun. 2004b. Folha Cotidiano, C 1.

GOMES, V. A. **O discurso da avaliação de leitura do PROEB: do equívoco do imaginário à contingência do real.** 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

GRIGOLETTO, M. Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n.29, p. 85-96, jan./ jun. 1997.

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

HUTCHINSON, T; WATERS, A. The origins of ESP. In: _____. **English for Specific Purposes: a learning centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 6-15.

_____. The role of the ESP teacher. In: _____. **English for Specific Purposes: a learning centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 157-169.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989. 213 p.

LEFFA, V. J. **Linguística Aplicada hoje**. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 6., 2001, Belo Horizonte: UFMG. (Mesa redonda. Acesso via vídeo cassete, VHS, son., color.)

_____. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São José do Rio Preto, n. 4, p. 13-24, 1998/ 1999.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. Second Language acquisition research methodology. In: _____. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman. 1991. p. 10-51

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 340 p.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 71-78, jan./jul. 1994.

MACOWSKI, E. A. B. **A construção do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira com adolescentes**. 1993. 0 f. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas. 1993.

MARQUES, A. **Password: Special Edition**. São Paulo: Ática, 1999, 422 p.

McKAY, S. L. **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.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes/Educ, 1991, p. 21-26.

MOITA LOPES, L. P. **Lingüística Aplicada hoje**. In: Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 6., 2001, Belo Horizonte: UFMG. (Mesa redonda. Acesso via vídeo cassete, VHS, son., color.)

_____. **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.

_____. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/ aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**. Santa Maria, UFSM, p. 7-13, jul/dez 1992

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

PINHEL, C. O. Reflexos sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 55-79

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143 p.

RAMOS, R. C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 55-68.

SANCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. 2ª. ed. p. 91-115.

SCARAMUCCI, M. V. R. A dicotomia quantitativo/ qualitativo na pesquisa em Lingüística Aplicada: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares? In: CBLA, 6., 1995, Campinas, **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1995. p. 510-519.

SILBERSTEIN, S. Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instruction. **English Teaching Forum**, Washington, v. 25, n. 4, p. 28-35. oct. 1987.

SOUSA, L. T. C. Tipologia textual das provas de Língua Inglesa dos Processos Seletivos para ingresso na Universidade Federal de Uberlândia. In: Jornada de Letras e Lingüística, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2005. p. 443-451. (CD-ROM)

_____. Contribuições de uma sondagem com alunos do Ensino Médio – Subsídios para uma pesquisa de auto-observação. In: Simpósio Nacional de Letras e Lingüística, 10., 2004, Uberlândia. **Anais...** No prelo.

_____. Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: Finalidades do aluno e implicações para o professor. In: Seminário Nacional de Inglês Instrumental, 17. e Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, 5., 2003, Uberlândia. **Resumos...** Uberlândia: UFU, 2003. p. 31-32.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português.** 1991. 2v. 454 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Lingüísticos, UNICAMP, Campinas, 1991.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE *et al.* (Org.). Tradução de José Ciplla Neto; Luis S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

WALLACE, C. **Reading.** Oxford: Oxford University Press, 1992. 161 p.

_____. **Learning to read in a multicultural society.** Great Britain: Cambridge University Press, 1988. 212 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 A-

**Questionário Informativo respondido por
alunos do terceiro ano do Ensino Médio em 2003**

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

Mestranda: Luciene Teodoro Casassanta Sousa

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

SOBRE SEUS DADOS PESSOAIS

- 1- Sexo: a- () Masculino b- () Feminino
2- Idade: a- () 16 anos ou menos b- () 17 anos c- () 18 anos d- () 19 anos ou mais
3- Trabalha? a- () Não b- () Sim, até 4 horas c- () Sim, de 4 a 8 horas d- () Sim, 8 ou mais horas

SOBRE LÍNGUA INGLESA E LEITURA

- 1- Desconsiderando o ano atual, durante quanto tempo você estudou inglês no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? a- () 1 ano b- () 2 anos c- () 3 anos d- () 4 anos e- () 5 anos
f- () 6 anos g- () 7 anos h- () 8 anos i- () 9 anos j- () 10 anos

- 2- Durante quanto tempo você freqüentou ou freqüenta cursos particulares de Inglês?
a- () não freqüentei b- () Menos de um ano c- () De um a dois anos
d- () De dois a três anos e- () De três a quatro anos f- () Mais de cinco anos

- 3- Como você classifica seu nível de compreensão de textos em português?
a- () Muito bom b- () Bom c- () Regular d- () Fraco e- () Insuficiente

- 4- Classifique o desempenho de sua leitura em inglês;
a- () Leio sem dificuldades b- () Leio com alguma dificuldade
c- () Minha leitura é insuficiente para compreensão d- () Não leio

- 5- Assinale a idéia abaixo que melhor corresponde à sua expressão de leitura e compreensão. Mais de uma opção é possível:

- () É importante examinar cada palavra do texto cuidadosamente.
() A compreensão de leitura depende de um sólido conhecimento de estruturas gramaticais.
() Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto.
() É importante entender cada idéia do texto.
() É importante entender a idéia geral do texto.
() Sempre que não entendo uma palavra qualquer do texto, faço uso do dicionário
() Quando leio, procuro levantar perguntas críticas para mim mesmo.
() Outras idéias que você tem a respeito desse assunto: _____

- 6- Assinale as finalidades de se aprender a Língua Inglesa para sua vida. Mais de uma opção é possível:

- () Morar em um país falante de Língua Inglesa.
() Conversar com falantes nativos da Língua Inglesa que estejam no Brasil.
() Ser aprovado em uma entrevista de emprego.
() Usá-la para me comunicar no meu ambiente de trabalho.
() Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior.
() Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso de Pós-graduação.
() Ler textos de revista e jornal em inglês.
() Saber o que letras de música em inglês querem dizer.
() Entender um filme falado em Língua Inglesa sem precisar ler a legenda.
() Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa.
() Outro: _____

-APÊNDICE B-

Questionário Informativo respondido pelos alunos-participantes em 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA
Mestranda: Luciene Teodoro Casassanta Sousa

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

SOBRE LÍNGUA INGLESA E LEITURA

1-Assinale a idéia abaixo que melhor corresponde à sua expressão de leitura e compreensão. Mais de uma opção é possível:

- É importante examinar cada palavra do texto cuidadosamente.
- A compreensão de leitura depende de um sólido conhecimento de estruturas gramaticais.
- Um pouco de tradução pode ajudar na compreensão do texto.
- É importante entender cada idéia do texto.
- É importante entender a idéia geral do texto.
- Sempre que não entendo uma palavra qualquer do texto, faço uso do dicionário
- Quando leio, procuro levantar perguntas críticas para mim mesmo.

2- Assinale as finalidades de se aprender a Língua Inglesa para sua vida. Mais de uma opção é possível:

- Morar em um país falante de Língua Inglesa.
- Conversar com falantes nativos da Língua Inglesa que estejam no Brasil.
- Ser aprovado em uma entrevista de emprego.
- Usá-la para me comunicar no meu ambiente de trabalho.
- Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso Superior.
- Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso em um Curso de Pós-graduação.
- Ler textos de revista e jornal em inglês.
- Acessar textos da Internet em inglês.
- Saber o que letras de música em inglês querem dizer.
- Entender um filme falado em Língua Inglesa sem precisar ler a legenda.
- Poder expressar minhas idéias e opiniões também através da Língua Inglesa.

-APÊNDICE C-

Transcrição de aulas filmadas

**TRANSCRIÇÃO FEITA PELA PROFESSORA-PESQUISADORA
DA AULA 4 DO DIA 26 DE FEVEREIRO DE 2004**

- P solicita aos alunos para que eles se desloquem da sala de aula regular para o Laboratório de Química, visto que o vídeo-cassete seria utilizado para trabalhar a letra de uma canção.

- Os alunos se acomodam no Laboratório de Química.

- P entrega a cada aluno um papel com a letra da música e as atividades propostas

...

P- Pessoal/ a primeira vez que a gente for ouvir então a música agora, vai ser sem imagem. Porque depois eu vou perguntar o que que vocês acham que a letra tem a ver com o clipe.

A- Vai matar o homem.

P- Quem já viu, né (rindo)... Porque o clipe é muito legal mesmo. Então a gente vai ler e tentar entender a letra sem o clipe. Depois a gente vai tentar associar. Então olha só/ Psssss/ Pessoal / Então nós vamos escutar a música, né, prestando atenção na letra com que objetivo? Com o objetivo de responder a 1, a 2 e a 3, ó. “Atualmente o casal está unido ou separado? (lendo a questão 1 de interpretação da letra da música).

A- Separado.

P- A segunda: “Observando o título da música e o coro, o que deve acontecer algum dia?” (lendo a questão 2 de interpretação da letra da música) “Algum dia” é o nome da música, né? O que deve acontecer “*Someday*”?

A - (canta um trecho de uma outra música com a palavra “*someday*”)

P- E/ “Portanto”, é tem essa música também, né? “Portanto, qual é o desejo do eu lírico?” (lendo a questão 3 de interpretação da letra da música) O que que esse “eu” aí do texto / quer? Tá certo?

A- (inaudível)

P- Então vamos lá?

(P e alunos ouvem a música)

P- Bom/ é/ Deu pra acompanhar aí a leitura da música?

He – Ah.

P- Ou ficou confuso, assim, pra tentar entender?

(alunos falam ao mesmo tempo)

A – *What’s wonder, teacher?*

P- Vamos tentar responder sem eu falar nada de vocabulário, depois eu/ tiro todas as dúvidas de vocabulário, né?/ Vamos voltando então pro texto, vendo os trechos para ficar mais fácil. Olha: “Atualmente o casal está unido ou separado?” (lendo novamente a questão 1 de interpretação da letra da música) O que que vocês acham?

Aa – Separado.

P- Por quê?

A- (inaudível)

P- Onde na música que dá pra responder isso, hein?

A- Ele morreu.

P – O cara morreu? Onde que tem isso aí na música?

A – Na minha.

A- Uai, no clipe. (alunos riem)

P- Como nós estávamos falando (a professora ri e aponta para o papel que foi entregue aos alunos com a letra da música e as questões de interpretação) “*Questions about the lyrics*” (lendo do papel). *Lyrics* é letra de música, tá? *Letter* é letra, só que letra mesmo do alfabeto, né? *Lyrics* é letra de música.

A- Ah!

P- Então, pessoal./ Onde que vocês acham que dá pra perceber que eles estão separados, ou então ao contrário, que eles estão juntos?

A- (inaudível)

P- Onde que fala que eles vão encontrar algum dia?

He- No refrão.

P- Leiam lá o trecho, pessoal.

A- Pode ler?

He- “*Someday, some/ somehow, gonna make it allright but not right now*”.

Aa- Hum... (admirados pela boa leitura de He)

P – Muito bom, né? Então tá falando o que nesse trecho, hein?

A- Algum dia

He – Algum dia o que está errado vai ficar certo.

P – Ahã./ Então sinal que não está certo, né?

A- Tá certo ...

P- Que não está tudo bem, né? (P sobrepõe sua voz à de A)

A- ...mas não está tudo certo.

P – Ahã. Certinho. Atualmente não está tudo bem. Se vocês quiserem comprovar, é lá, podem usar esse trecho que ele leu, lá no coro, quarta e quinta linha, né?

A - Coro?

A – Coro? (rindo)

P – É/ É tem o *chorus* aí, né? Tem outros trechos também. Tem algum trecho que dá a entender/ que um está deixando o outro? Vejam, procurem aí. Tem um trecho que mostra que um está deixando o outro./ Quem que vocês acham que está deixando quem? Ela ou ele?

He – A mulher, lógico

A- (inaudível)

P – A mulher tá deixando ele. Onde que tá aí?

He- A mulher (inaudível)

P (para He) – Pensando, aqui que o eu é masculino, né? Porque, assim, (inaudível)

P (para todos) – Dêem uma olhada na primeira estrofe.// Conseguem achar algum trecho na primeira estrofe/ que mostra isso?

A- O que?

P – Que ela está deixando ele?

P – Podem falar a linha se estiverem com vergonha de ler (rindo).

(alunos comentam uns com os outros)

P – Não?/ Então depois, quando a gente terminar, eu comento aí com vocês, né?

A- (inaudível)

P- É/ a segunda aí, pessoal. “Observando o título da música” – quer dizer algum dia, né? – “e o coro, responda: o que deve acontecer ‘algum dia?’” (lendo novamente a questão 2 de interpretação da letra da música)

A- Nada.

A- Nada.

P – Eles vão se encontrar/ A (inaudível) falou.

A- (inaudível)

P- (inaudível)

(alunos conversam uns com os outros)

A- Dizer o que devia ter sido dito.

P- Oi?

A- Dizer o que devia ter sido dito.

P- Dizer o que devia ter sido dito, né? Porque/ o que que ela fala aqui? O que que ele fala na música, pessoal?

A- (inaudível)

(alunos conversam uns com os outros)

P- Qual linha?(para A)/ Tá escutando aí, pessoal? (para todos) / Qual linha? (para A)

A- Terceira linha da terceira estrofe.

P- Terceira linha da terceira estrofe, né? “*Things we’ve always needed to say*” né? “*so we could end up saying things we’ve always needed to say*” (lendo na terceira estrofe, nas linhas 2 e 3) O que que esse trecho quer dizer, hein?

(alunos conversam uns com os outros)

A- (inaudível) sei lá, uai.

A- Que agora...

P- Oi?! É, né?! Coisas que precisavam/ ser ditas/ que eles precisavam dizer./ Tá certo, né?! Eles vão acertar as contas nesse dia, né?! Tudo vai se acertar.

A- Ou não! (Aa riem)

P- É/ “Portanto, qual é o desejo do eu lírico?” (lendo novamente a questão 3 de interpretação da letra da música)/ O que ele quer?

A- Encontrar...

A- A primeira linha da terceira estrofe.

(alunos conversam uns com os outros)

P- A primeira linha da terceira estrofe? “*Well I hope that since we’re here anyway*” aí continua na de baixo, né?

A- É

P- É...

A- “*We could end up*”

P- ... eu esperava que/ já que nós estamos aqui (aponto para a aluna que leu a segunda linha da terceira estrofe “*We could end up*”) a gente pudesse, né, dizer o que não tinha sido dito e tal. É/ Esse/ essa quarta linha dessa terceira estrofe, ó. “*So we could end up stringing*” (lendo a quarta linha da terceira estrofe). Quer dizer: a gente podia terminar juntos, né?

A- Hã?

P- Na mesma idéia de estar juntos.

A- (inaudível)

P- Certo? Bom, então vamos ver aí a parte de vocabulário que aí a gente vai assistir o clipe e relacionar a letra com o clipe, né? O que que vocês querem perguntar? Vamos começar aí pela primeira estrofe. (P vai até o quadro-negro)

He - (inaudível) “*unclench*”?

P- É/ Nessa primeira estrofe eu achei antes/ antes dessa expressão aí que o He perguntou / eu achei legal essa expressão aí, ó “*turn the tables*”. O que que vocês acham que é, hein?

Le- Hum?

P- Dá para deduzir, né? Na terceira linha/ na quarta linha.

A- Na quarta linha?

(alunos conversam uns com os outros)

P- “*Turn the tables*”.

A- *Turn the tables* (cantando)

He- Virar as mesas?

P- Virar as mesas...

Al- Por que aqui a gente fala quebrar a mesa, né?

P- Ahã.

Al- (inaudível) a gente fala (inaudível)

P- Ahã./ Mas ó, aqui tá falando “*And try to turn the tables*”.Al- Ah, então...

Aa- Mudar o jogo!

Aa- Virar o jogo!

P- Virar o jogo, né? Com a idéia de mudar o que estava sendo antigamente, né?
(alunos falam ao mesmo tempo)

P- Pessoal, quem quiser participar, fala para todos nós escutarmos, né?

A- Sh.

P- É/ É essa idéia mesmo, né? Tentar superar todos os problemas que eles estavam tendo./ Aí, é assim ó “*I wish you’d unclench your fists*” (lendo na quinta linha da primeira estrofe)/ Vocês sabem o que é “*fists*”?

He- Também não.

P- Tem “*first*”/ Assim, né? (P escreve no quadro). Mas/ o que que é “*first*”?

Aa- Primeiro!

P- Mas aí tá assim (P escreve no quadro) “*fists*”. “*Fist*” é punho. Punho, né? Aí tá no plural “*fists*”, né? Então, ó, “*I wish you’d unclench your fists*”, eu gostaria que você/ é/ soltasse, assim/ né/ não apertasse/ os punhos, né? Não ficasse assim/ armada, né/ para o meu lado.

(A ri)

P- “*And unpack your suitcase*” (lendo a sexta linha da primeira estrofe). Esse trecho que eu queria ter comentado aquela hora, né?

A- Ah!

P- Que eu queria que vocês tivessem encontrado/ O que que é *pack*? *Pack your suitcase*? *Pack/ pack your things*?

A- Não sei...

P- O que que é “*suitcase*”? Alguém sabe?

A- Maleiro.

P- Mala. Então *pack your suitcase* é fazer as malas pra ir embora. Então o que que é “*unpack your suitcase*”?

A- O contrário!

A- (inaudível) as malas.

P- Desfazer as malas. Não fazer as malas, né? Então o desejo dele era esse: que ela não fizesse as malas. Então sinal que ela que deve estar fazendo, né?/ pra ir embora.

(Aa riem)

P- Mais alguma coisa na primeira estrofe?

A- Não.

P- No coro, então.// Ó, a primeira palavra aí do coro/ viram que tá sem o “g”? Muito comum, né, em músicas/ tirar, quando uma palavra termina em “*ing*”, não colocar esse último “g” e colocar uma apóstrofe no lugar. Aí ainda junta que tem o verbo *to be* depois, aí eles puseram uma apóstrofe só pro verbo *to be* e pra tirar o “g”, né? Mas, na verdade, essa palavra aqui é *nothing* (P escreve no quadro), né?/ O que mais nessa estrofe?// de dúvidas?

He- “*Wondering*”!

P- *Wonder* é/ como substantivo é/ assim, desenho super recente, né? *Wonder woman*/ já viram?

A- Não

P- Escrito em inglês

A- Não

P- *Wonder/ woman* (escrevendo no quadro)/ uma heroína, aí/ Mulher?

A- Mulher gato! (rindo)

P- Nossa, eu sou tão antiga assim?

A- Mulher?

P- Maravilha!

A- Oh!

P- Oh! Gente, eu tinha a fantasia da mulher maravilha/ quando eu era pequena (rindo)/ shortinho, cintinho, espada...

(Aa riem)

P- ... coisa linda, né?! Aquelas fantasias...

A- Pulou carnaval com ela?

P- ... maravilhosas, né? A gente sempre tem uma fase, né?! Hã?

A- Pulou carnaval com ela?

P- Não/ eu/ detesto carnaval!

A- Pulou carnaval?

P- *Wonder* é maravilha como substantivo. Mas aí/ reparem/ é um substantivo, nessa frase?

A- Não.

P- Não, né? Olha, se está com “ing”, que classe gramatical que é?

He- *Present Continuous*.

A- Verbo.

P- É o verbo, né, que está no “ing”, no gerúndio. *Wonder* é o verbo querer saber/ gostaria de saber/ querer saber/ “*I know you’re wondering when*” (lendo o décimo verso do refrão) Então o que que ele sabe? Ele sabe que ela// que você/ que está aí na música/ está/ querendo saber quando/ quando o que?

A – Ele sabe/

(alunos conversando uns com os outros)

P- Lt?

A- Quando/

P- Quando ele vai fazer tudo aquilo que ele diz que ele vai fazer, né?! Acertar tudo, né?! Que mais, pessoal?! Entre parênteses aí no coro/ Psss, Le!/ É entre parênteses aí no coro, esse “one” aí, é o que, hein pessoal?

A- *Wanna*?

He- *Wanna*?

P- “*One*”.

He- Ah!

P- De algarismo mesmo. É “um”, né? O número um, (inaudível).

A- É pra olhar o que?

P- Dentro dos parênteses aí no coro. Mas quando a gente fala assim em inglês “*You are the only one*” (lendo do sétimo verso do refrão), o que que a gente quer dizer, hein?

A- (inaudível)

P- É pra dizer que é a pessoa, não é? Olha só. Se a gente tiver tomando/ Pss, pessoal!/ Se a gente tiver numa situação de/ comprando uma camiseta, né? É/ aí alguém pergunta

A- Aonde?

P- Ao invés de/ a pessoa pode perguntar *Which T-shirt do you prefer: the blue or the red?* Mas/ é/ eles costumam falar *Which T-shirt do you prefer: the blue one or the red one?* ou então: *the blue T-shirt or the red T-shirt?* pra não ficar repetindo a palavra, eles usam “one”, subentende-se que é o substantivo que tá anterior, então *T-shirt*, né?! É/ O Neo lá no “Matrix” não era *the one*, né?! O/ o escolhido, né? *The one* então tem esses dois sentidos, né? Ou dizer que é o tal, né? O cara...

(Aa riem)

P- ... ou então aqui, que é para substituir uma coisa anterior (inaudível). Então aqui tá mais no sentido do Neo, “*You are the only one*” que sabe, né? Você é a única que sabe. Então “one” pode ser o algarismo, né?! única, e pode/ único no sentido de um só/ ou substituindo um substantivo que tá antes. Hum.../ É/ Se alguém gosta de carros aí, né?! É/ *What’s your car?* *My car is the one/ with a/ sei lá/*

(Aa riem)

P- O quê?! O que que é diferente nos carros, hein?! *which is red./ My car is the one which is red.* Pra não ficar repetindo o substantivo, OK?! O que mais aí, pessoal?

A- (inaudível)

P- Vamos para a terceira estrofe, então?/ O que que vocês têm dúvida na terceira estrofe no vocabulário?

A- (inaudível)

P- É/ *string*/ é corda, corda de violão, corda de, de harpa, não é?

Aa- É

P- Mas...

A- Onde?

A- Não seria....

P- Lá na terceira estrofe, quarta linha./ Só que / é/ essa expressão dá a entender que/ ó/ “*So we could end up*” É/ La!/ “*end up*” dá essa idéia de/ acabar acontecendo, né?/ Vai acabar que vai acontecer, assim, maio que por acaso, né? Então/ é terminar, acabar, né?/ “*Stringing*” dá essa idéia de ser juntos. Mais uma expressão mesmo, né?/ Unidos/ Juntos// O que mais, pessoal?// O que que é “*paperback novel*”? Vocês sabem?

Aa- Hã?

P- “*Paperback novel*”? Lá na terceira estrofe, sexta linha./ Porque / como é que é novela mesmo, de televisão em inglês?

He- *Soap opera*.

P- *Soap opera*, né? (escrevendo no quadro) A explicação que dão é que/ Alguém sabe?/ O porque do nome?

(Aa conversam uns com os outros, Aa anotam)

P- Porque eles faziam propaganda de sabão nos intervalos dos programas de TV, né? O Show do Sabão, o show que o sabão patrocina,né?

A- Nossa!

P- É, aí ficou com esse nome. Então “*novel*” é livro, é romance, né, livro de literatura, não livro assim/ de outras coisas, né?/ Então livro de literatura é chamado de “*novel*”/ Então, todas as vezes que a gente vê aí, Machado de Assis, José de Alencar, eles chamariam de uma “*novel*”/ E “*paperback*”/?/ Ao pé da letra seria, papel de trás, né?/ papel de volta/ São aqueles livros que/ são muito vendidos em banca/ que a capa é mole (P faz gesto mostrando um livro de capa mole ao ser aberto)/ Não é aquelas capas duras/ Costuma ser aquela edição popular/ pra vender mais, né?/ Lá é muito comum as pessoas lerem um qualquer lugar, né?/ Na Europa – mais na Europa do que nos Estados Unidos – mas/ É, então/ tá no metrô e tá lendo/ fabricam pra serem vendidos em quantidade/ Aqui no Brasil tem muito daquelas coisas de “qualidade”, né? (rindo)/ Se bem que eu nunca li pra falar./ É/ Sabrina, Júlia, né?

Le- Nó, minha mãe lê esses livros!

P- Aqueles livrinhos (para todos)/ Hã? (para Le)

Le- Cultura inútil!

(Aa riem)

P- É/ Aqueles livrinhos de capa mole, “*paperback novel*” é um romance que é feito com aquelas capinhas moles.

(Aa conversando uns com os outros)

P- Oi? Nunca leu não? Muita menina gosta, né? Eu nunca li.

(Aa conversando uns com os outros)

P- Vou passar, vou passar (P para A, afirmando que vai passar o clipe da música)/ Que mais de dúvida de vocabulário, pessoal?

A- Nada.

P- A última é igual à primeira, né?

A- É

P- Bom, então eu vou passar o clipe, então pra gente pensar o que que a letra tem a ver com o clipe (referindo-se à questão 4). Precisa entender bem a letra mesmo pra dar conta de relacionar, né? Vamos lá? Prestem atenção então no clipe e na letra, né?

(P volta a fita para o ponto correto e coloca o clipe da música. Os alunos assistem)

(P pára o clipe no final e pergunta para os alunos:)

P- Dá para ler? (referindo-se à manchete de um jornal impresso que é mostrado no final do clipe)

(Aa tentam ler)

P- Hum/ E aí/ O que que vocês entenderam do clipe?/ É meio complicado, não é?

Le- Não é, nada.

Aa- Ah!

P- O que que aconteceu? Ele suicidou? O que que foi?

La- Não, não é que ele suicidou é porque o cara morreu.

(Aa alunos conversando uns com os outros)

P- Peraí, peraí/ Vamos escutar, senão aí não tem jeito. Começa de novo/ Como é que é?

La- Eu vi no jornal lá, antes mostra aí/ ela suicida.

Le- Não, ela não suicidou.

A- (inaudível)

He- Foi coincidência.

P- É/ Vamos começar/ Peraí, pessoal./ Vamos/ pra gente escutar um ao outro./ No começo do clipe, vocês entenderam a cena do leite?

Le- Entendi.

(Aa conversam ao mesmo tempo)

P- O que que aconteceu naquela cena?

(Aa conversam ao mesmo tempo)

P- Peraí/ um de cada vez./ Fala, Ca./ Pode falar!/ Como é que é?

Ca- É que ela pisou no leite e deixou/ é/ passos no chão e ele pisou também e não deixou, porque...

Il- Ele já tinha morrido.

P- Sinal que ele...?

Le- Já tava morto!

P- Já estava morto, certo?/ Ele já estava morto./ Só que/ Por que que essa primeira estrofe fala assim então, será?/ Que não é pra ela fazer as malas, que não é/ ela não vai embora/ que as coisas tem jeito de ser resolvidas, tal/ ó...

Ta- Ela morre também.

P- ... *“Don't think it's too late”* (lendo o sétimo verso da primeira estrofe). Eu não acho que tá tão tarde assim pra gente resolver as coisas e tal?/ A impressão que eu tive é que ele não sabia que ele próprio tava morto, certo?/ Vocês tiveram essa impressão?

Aa- É.

P- né?/ Parecia que eles tavam um casal normal?/ Por que ele estava juntando as coisas?

A- (inaudível)

P- É. Porque ela sabia que ele tava morto, né? Então pra ela o relacionamento tinha acabado, né? Ela já tava/ agora se ela suicidou ou não, eu não tinha parado para pensar.

La- Ah, eu acho que sim.

P- Ela se atira também, né? Parece um acidente, mas ela também...

La- Aí também não, professora. Ela não pisa no freio.

P- Ou barbeira, né?

(Aa riem)

Aa- (inaudível)

P- É.

Aa- Ou senão...

P- É/ bom/ aí, o que que acontece? A gente só descobre que a notícia que ela tinha visto no início era essa notícia aqui no final, né?/ Na verdade, qual era a notícia?/

A- Ele tinha morrido.

P- Que ele tinha morrido num acidente, né?/ Num trágico acidente./ Deu pra entender, então? Vamos assistir de novo, então pra...

Aa- Vamos.

P- Ah, o que que tem a ver com a música, então? Com a letra?

A- Que algum dia eles vão se encontrar.

P- Algum dia eles vão se encontrar e/ Ó “*Someday, somehow*” O que que é “*somehow*”? Terceira es/ Segunda estrofe, quarta linha.

A- De alguma forma.

P- De alguma forma, né?

A- Ah, depende...

P- Pelo clipe agora a gente não sabe se é em vida, se é em morte, né?

A- Em morte, uai.

P- Porque, na verdade, como é que eles se encontram, né?/ Não, se bem que a música foi feita de trás pra frente. No fim do clipe eles se encontraram/

(Aa conversam uns com os outros)

P- Então vamos assistir de novo pra gente...

Aa- Não!

(alunos conversam ao mesmo tempo)

P- Muito inteligente, né? / criativo (referindo-se ao clipe)

Ge- Agora, vamos ver o clipe sem som!// Professora, vamos ver o clipe sem som, agora!

P- Oi? (voltando a fita para o ponto correto)

Ge- Sem o som!

P- Sem o som?

A- É.

P- Por quê?

Ge- Porque tá enjoando, nossa senhora!

P- Ah, tá. Mas é aula de INGLÊS, né? Então é com o som, OK? (rindo)

La- Nó!

A- Nó!

A- Nó!

P- Vocês viram que ele fica desesperado quando ele vê ela juntando as coisas?

Ge- Vamos cantar.

P- Parece que ele realmente não sabia que ela tinha morrido.

(Alunos assistem novamente ao clipe da música)

- Fim da aula

TRANSCRIÇÃO FEITA PELA PROFESSORA-PESQUISADORA

DA AULA 09 DO DIA 29 DE ABRIL DE 2004

- Aa se assentam

- P explica que a atividade dessa aula seria a atividade avaliativa chamada de “Teste de Leitura”

...

P- Quem foi meu aluno ano passado lembra que a gente fazia umas atividades de teste de leitura, vocês lembram?

A- Não

P- Peraí, deixa eu explicar/ É/ Como é que é essa atividade? É/ Eu vou dar um texto pra vocês, né? E vocês vão fazer/

(Aa conversando ao mesmo tempo)

P- Pessoal!/ Vamos lá!/ Vocês vão fazer a leitura e interpretação de texto. E aí, como é que a gente faz pra avaliar, lembra?/ É/ Eu vou valorizar o seu esforço./ Então, mesmo que tenha erros, se eu ver que você se esforçou, você tem a sua nota. Agora, se eu ver que a pessoa nem se esforçou em procurar, deixou resposta incompleta, aí não ganha a nota, certo?

- Leitura e interpretação de texto, P diz que valorizará o esforço do aluno mais do que erros/acertos, P explica que o teste é individual e sem consulta, P distribui as folhas do teste.

...

Le – Vamos ler, vamos ler.

P- Pessoal/ Não. Não é para ler não, Le./ Vamos seguindo as estratégias?

Le – Não.

P – A primeira estratégia de leitura qual que era mesmo?

A- Ler a pergunta.

P- Linguagem/ Pss/ Pessoal!/ Vamos lá!

A – Linguagem não-verbal.

P- Linguagem não-verbal, né? Tem linguagem não-verbal aí?

Aa – Tem.

P – Qual é, hein?

Aa – Paixão de Cristo.

(Aa conversam ao mesmo tempo)

P- A foto, o pôster, né? Do filme...

Aa- ... Paixão de Cristo.

P- Paixão de Cristo/ É/ bom/ segunda estratégia/ Observar/ o título, né? Ler e observar o título. Tem título esse texto?

A- Não.

Aa- Tem.

P- Tem. Dá uma olhada aí do lado da gravura.

Aa- “*Gibson defends*”...

A - ...“*film on primetime*”.

P- Gui, presta atenção. Vamos lá.

P- “*Gibson defends film on primetime*”. Vamos tentar entender esse título?

A- Não.

P- Mel Gibson...

Aa - ... defende o filme.

P- defende/ o filme./ O que será que é “*primetime*”? Já até alguém falou aí “*primetime da Warner Channel*”, né?

(La ri)

P- É/ O que quer dizer esse *slogan* aí da *Warner Channel*?

La- Horário nobre, seria?

P- Horário nobre.

A – Oh!

P- Porque aí fala da programação das 8, 9 e tal, né?

A- Ah, só.

P- Então Mel Gibson defende o filme em horário nobre. Tá entre aspas, é nome, nome de que será?/ de uma revista, por exemplo?/ Com esse nome deve ser...

A- ... revista.

P - Pode ser nome de uma revista, mas com esse nome pode ser nome de um programa de TV, não?

A- *Primetime* da *Warner Channel*.

P- É/ Bom, terceira estratégia. Vamos dar uma observada nas perguntas.

A- Vamos olhar a figura.

P- Elas estão em que língua?

A1 – Português.

He – Dinamarquês.

P- Português e...

A - ... alemão.

(A ri)

A- E inglês.

P- E inglês também.

A- Alemão! (rindo e repetindo o que o outro aluno disse)

P- Então, ó, observar as perguntas é importante pra que a gente leia o texto, né, com que objetivo.

Le – Uai, para (inaudível)

P – E também porque a gente já vai descobrir várias coisas sobre o texto só de olhar as perguntas, né. Número um: (P começa a ler as perguntas impressas na folha do teste). “Coloque V para as verdadeiras e F para as falsas, conforme o texto.” Não é conforme o que você ouviu falar, o que as pessoas te falaram, não. Letra “a”: “Diane Sawyer é a entrevistadora de um programa de TV”

A – Não!

P – Letra “b”: “o filme ‘A paixão de Cristo’ relata as últimas 12 horas de Jesus Cristo na Terra.”

Le – Verdadeira.

A – Verdadeiro.

(P ri)

P- “c”: “Mel Gibson insiste que os espectadores assistam o filme até o fim.”

A- (inaudível)

P- “d” : “O Rabi Marvin Hier ainda não assistiu ao filme”.

Le - Falso.

P- “e”: tanto o Rabi quanto Abraham Foxman consideram o filme anti-semita”./ Depois vocês vão ver./ O que que é esse trem de anti-semita, mesmo?

Lt – Não sei.

P- Que todo mundo fala aí sobre o filme...

He – O que que é?

P – Todo mundo acusa o filme, né? Algumas pessoas acusam o filme, né, de ser anti-semita, né. Vocês já escutaram falar sobre os comentários, aí.

A- Não.

A- Não.

P- Alguém tem alguma idéia ...

A- Não.

P- ... do que seja “anti-semita”?/ É uma visão contra os judeus. Quem tem uma visão anti-semita, tem uma visão/ que vai contra os judeus. E quem que é o povo judeu?/

(Aa conversam baixo e ao mesmo tempo)

P- Em que que o Judaísmo acredita? Como é que é, He?

He – Que o Messias ainda não veio.

P- Que o Messias ainda não veio, né? Eles acreditam que Jesus Cristo existiu, tudo, mas que ele não é a pessoa que eles estão esperando até agora.

(uma funcionária da escola interrompe a aula para dar um recado a uma aluna mas ela já havia ido embora)

P- É/ bom/ Então, ó, o Judaísmo que o/ Jesus Cristo veio, mas o Messias que eles estão esperando, né, ainda não veio, né? Então eles estão esperando até hoje a pessoa que vai vir para libertar, né, que quem é cristão acredita que foi Jesus. Então eles não dão o valor pra Jesus Cristo que quem é cristão dá. Essa é que é a diferença entre o Judaísmo e o Cristianismo.

A- E o Messias Pedreiro?

P- É (ri)

(Aa riem)

P – Número 2: “Responda em português: De acordo com o texto, qual foi a participação de Mel Gibson no filme?”

A- Ele é a mão que...

P- De acordo com o texto, tá? Vocês vão ver que tem bastante coisa no texto. Letra “b”: “De acordo com o texto, qual foi a reação de Mel Gibson com o filme?”

Lt- Dinheiro.

(Aa riem)

P- Dinheiro? (rindo) / Pode ser, né?/ Número “dois”: “Responda em inglês:”/ Vamos entender essa pergunta aí?/ “What does Mel Gibson say in relation to the critics that accuse the film of being anti-semitic?”

A- I’m not.

(Aa riem)

P- Vamos entender aí.

A- (inaudível)

P- Tá. Mas depois do texto aí. Vamos entender essa pergunta, é. Comecem falando pra mim o comezinho aí da pergunta.

Aa- O que Mel Gibson diz...

P- O que Mel Gibson diz...

Aa – ...em relação às críticas que acusam o filme de ser anti-semita?

P- Muito bem. O que o Mel Gibson diz em relação às críticas que acusam o filme de ser anti-semita?

Ca – I’m not.

P- Ou seja, as pessoas criticam o filme de ser anti-semita. O que que ele diz em sua própria defesa, em defesa do filme?

A- Nada!

P- Bom, reparem no estilo das, das perguntas aí, pessoal. Le! É/ Eu coloquei em “V” ou “F”, por causa do PAIES, né. E, por que perguntas em Português e em Inglês abertas?

Aa- Por causa do Vestibular.

P- Por que no vestibular, na segunda fase é assim, né? Duas perguntas em Português, duas em Inglês. Então a gente tem que treinar também, né?/ O que mais de estratégia? Ó! Levantem o conhecimento prévio de vocês: tudo o que vocês já ouviram falar sobre o filme, se vocês

assitiram, o que que vocês acharam, tudo. Porque isso vai ajudar até a responder algumas questões aí, né. É/ Além disso, observar a fonte bibliográfica. Dá uma olhada:

Le – “www.nytimes.com”

P- Eu tirei de um livro?

Aa – Não!

P- Eu tirei de onde?

A- Da *Internet*.

P- Da *Internet*. Vejam se vocês descobrem qual, qual página da *Internet*?

Le- *New York Times*.

P- *New York Times*, né? Eu tirei do jornal.

Lt – Tomates! (referindo-se à palavra “*tomatoes*” presente na fonte bibliográfica)

(Aa riem)

P- Então eu acessei o jornal, coloquei o assunto e saiu esse texto aí, né. O que?

Lt – Tomates, Tomates, lá, ó.

P- É. Esquisito, né?

Le- 20 tomates

P- “*Rotten tomatoes*” (lendo na fonte bibliografia) é tomates...

A- Coitado!

P- ... podres, estragados. É alguma coisa que chama *Rotten tomatoes*. É, bom, além disso, pessoal, dá uma olhada no *lay out* do texto. De bater o olho a gente sabe que é, por exemplo, uma receita, um bilhete, uma carta....

Le- Uma carta de amor (rindo).

P- Não, né?

A- É, pode ser.

P- Não, carta tem, Le, cabeçalho, data, tal, despedida, né.

A- Talvez não, professora.

P- Então, na verdade é uma reportagem mesmo, né? Bom, então agora, pessoal, pra vocês usarem durante a leitura, pensem no seguinte: em/ em confirmar e recusar as hipóteses que foram/ Ah! Nós não levantamos hipóteses, né?/ Sobre o que será que vai ser o/ o texto? Será que ele vai incluir o nome dos personagens, o nome dos atores principais, a bilheteria?/ O que que vocês acham? De todos os assuntos sobre o texto, o que será que vai estar aqui, o que será que vai estar aqui nesse texto?

Da – A justificativa dele.

P- A justificativa.

Fla – A repercussão// A repercussão.

P- Ahã./ A repercussão do filme. Então, ó, agora, na hora de/ da leitura, confirme e recuse as hipóteses. Também use tudo o que você já sabe como leitor de textos em português, né - porque você já lê textos em português há muito tempo – pra responder aqui, um texto em inglês. E/ não se concentre nas palavras que você não sabe ou em tentar traduzir palavra por palavra. Vá pelo sentido geral, né, e pelo que, sim, ver palavras que vocês conhecem e pelos cognatos. Tá bom?// Podem fazer.// Coloquem na sua folha o nome, o número, a turma. E /é/ eu vou recolher no final do horário, tá?

A- Só isso aqui. (apontando par a linha que divide essa atividade de outra na mesma folha)

P- Essa parte debaixo aqui, ó, não precisa fazer. Nós vamos fazer depois. É/ eu recolher essa folha (mostrando a folha do teste) e sua folha separada. Eu vou levar pra casa pra corrigir.

(P circula pelas carteiras.)

(Aa chamam P para que P leia suas respostas.)

(Aa conversam uns com os outros)

(Aa começam a entregar o teste)

- Fim da aula

**TRANSCRIÇÃO FEITA PELA PROFESSORA-PESQUISADORA
DA AULA 13 DO DIA 20 DE MAIO DE 2004**

- P coloca a câmera sobre a mesa do professor, que fica perto dos alunos Le, He, Dé e Il.
- Aa estão escrevendo e outros se acomodando.
- P faz a chamada de nomes e a conferência de livros.

...

P – Pessoal/ nós vamos começar fazendo

He – The book is on the bank.

P (para um aluno) – A unidade anterior já acabou, né?

A – (inaudível)

P – Sssh!/ Pessoal/ É/ Vamos começar a aula fazendo uma atividade, que depois nós vamos na unidade.

He – Sssh! Ô, Ge!

Aa – Êêê!

Ge – Cala a boca. (inaudível)

P – Ah! Se ela tivesse feito (inaudível)

P - Olha/ É/ Vamos lá, né./ Pessoal/ nós vamos começar fazendo uma atividade para depois a gente conferir na unidade

P – Ishi!

P - qual é a resposta desse teste./ Eu quero que vocês façam o seguinte/ é// Pode ser no caderno de vocês, eu não vou recolher./ Eu quero que vocês desenhem/ um rosto de perfil.

Aa – Ih!

P – Um “deseinho”/ não precisa parecer real, não.

He – Matéria de artes!

A – Professora de artes

A – Ai, *teacher*.

Dé – Ai, eu não dou conta de desenhar, não.

P – Vai, pessoal.

(Dé pegando o livro)

Le (para os colegas) – Qual foi a última unidade que a gente viu?

P – (inaudível)

Dé – Acho que foi a do protetor solar.

P – Não precisa ser real não, tá?

(Alunos começam a fazer a atividade)

(P pega a câmera e filma a sala toda)

A – *We are the world, we are the silver* (cantando).

Le – Me filmou!/ é essa unidade que a gente vai estudar agora?

He – Não é não, sô. É pra trás.

P – Pessoal, rapidinho. Um rosto de perfil, só isso. Não precisa ser um rosto real não.

(Dé mostra o livro aberto na unidade dezesseis para os colegas)

Le (para Dé) – Aonde tá? Unidade dezesseis. Que página?

Dé – Página 137.

(Alunos ao redor olham)

Le – Nossa, olha o deseinho. To the right or to the left?

(alunos conversando e desenhando)

A – Ai, meu Deus do céu.

Le (para He) – Desenho dos dois lados.

Leandro (para a professora) – Eu vou desenhar dos dois lados, vou copiar (inaudível).

P – Não olha no livro não! (inaudível)
 Le – Vou desenhar junto com o He!
 He (para Le)– Agora faz os detalhes Vou desenhar a Lt.
 Le (para He)– Aí vai ter que ter *piercing*, porque a Lt tem *piercing*.
 He (para Le)– Vai ter que ter uma barbichinha porque eu sou fã de uma barbichinha.
 (Os alunos mostram seus desenhos um para os outros)
 Le - Ah, esse cabelo tá muito ralo.
 He (para Le)– A maioria dos homens são carecas./ É dos carecas que elas gostam.
 (Aa riem)
 Le – Boa, boa!
 A – Professora, terminei!
 P - Já?
 Il – A Dé tá colando!
 P – Pronto, pessoal?
 Le – Não, peraí, peraí.
 (Alunos conversando e desenhando)
 Le - É mentira!
 P - Você vai no shopping, numa plena quarta-feira!
 A – É quarta pobre.
 P - Foi ver um filme?/ Foram ver Tróia?
 A - Ai, é horrível.
 He – Ah, Cala a boca!
 A – É muito bom o filme.
 P – É?
 Le - Ah, ela foi e tá muito interessada...(rindo)
 He - Nem me chamaram.
 Le- Chamamos, sim. (inaudível) celular
 Il – Vocês não me chamaram.
 Le – Ai, Il!
 P – Pronto pessoal./ Vamos ver a resposta (inaudível). Abram lá (P aponta para Le) Abram lá na unidade para a gente ver a resposta o que é que é.// Página 137.
 Il – Nossa/ abri na 139./ Nunca mais eu faço isso na minha vida!
 P – Ah!
 Il – Não/ você viu, né?
 (Dé mostra seu desenho pra Il e ri e depois olha para P)
 P – Pronto, pessoal?/ Página 137/ Unidade 16/ Vamos lá?/ Ga!// Ga!
 A – (inaudível) gabarito.
 Ga – Oi!
 P – Peguem lá a unidade/ Vamos ver qual é o título da unidade, pessoal?
 A e P – “*Lefties or righties.*” (lendo no livro didático)
 P – O que que isso quer dizer, hein?
 Le – Destros ou canhotos.
 P – É/ ou os da esquerda, né?/ *left* e os da direita/ *right*. “*Which side are you on?*” O que que essa pergunta quer dizer, hein?
 A – De que lado você está.
 P – De qual lado você está, né?// Vamos ver? Olha aí a primeira expressão que tinha lá no livro. Tinha lá assim: “*Quick, draw a profile of a head.*”/ O que que isso quer dizer?
 A (inaudível)
 P – Fazer o perfil de uma cabeça./ foi o que vocês fizeram, né?
 Henrique (olha para o colega do lado) – Minha cabeça tá maior.

P – “*Which way does it face?*” O que que essa pergunta quer saber?

A – Pra qual lado.

P – Pra qual lado que a face está virada, né? Que o rosto tá encarando, aí. Vamos ver?

P – Quem fez assim (P aponta para um desenho da página 137 do livro) encarando para a direita/ e quem fez assim (P apont para o outro desenho da página 137 do livro) encarando para a esquerda.

A- Eu fiz o meu pra frente.

P - Vamos começar por quem fez assim./ Dá uma olhada aí/ com o nariz pra esquerda.

A – O meu tá de cabeça pra baixo.

A – Esquerda.

P – Isso (inaudível) vamos ver aí./ olha o que que diz aí./ “*If your drawing faces left*”/ se ele tá virado pra cá/ “*you certainly prefer using your right hand*”/ “*you must be right handed.*”

A – Yeah!

P – Quer dizer o que?/ Que você deve ser...

A – Destro.

P – Destro.

P - Deu certo? Quem fez esse aqui é destro?

A – É/ deu certo.

A – Não.

P – Peraí./ Vamos começar por esse lado./ Quem fez assim é destro?

A – É.

P – E quem fez assim/ é canhoto?

A – Não.

(Alunos conversam)

A – É da direita.

P – Quem, quem é canhoto aqui na sala?

(Dé mostra seu desenho para Il)

Il – O seu deu certo.

P – Quem?

(Os alunos canhotos levantam o braço)

P – Vocês três são canhotos?

(Os alunos acenam que sim)

P – É/ como é que vocês fizeram o desenho?/ Virado pra direita ou virado pra esquerda?

A – Direita. Ah, não.

P – Virado pra direita (inaudível)

P – Então você fez assim/ virado pra esquerda?

Dé – É

P – Cadê?

(Dé mostra o desenho que fez para mim e ri)

P – Gu, você fez?/ Pra que lado você fez? Virado pra esquerda ou virado pra direita?/ Virado pra direita?/ Então deu certo também.

P – A Dé furou o teste dos canhotos./ E um monte de gente furou o teste dos destros./ Ou seja//

(Alunos conversam)

P – Bom, pessoal. Vamos ver aí as questões./ “E então”/ “o teste funcionou?”

A – Não.

P – Mais ou menos, né?/ Para alguns que são canhotos deu certo. Para outros que são destros deu errado (inaudível)

Le – Não tem nada a ver. Eu dou conta de desenhar dos dois lados.

P e A – Ai, meu Deus!

P – Pessoal,/ vamos lá/ É/ Olha as perguntas que tem aí pra vocês./ “De que lado você está?”/ “O que você conhece sobre o assunto?”/ “Você já fez outros testes para distinguir canhotos/ entre canhotos e destros?”

A – Já.

P – Vocês já fizeram o teste pra descobrir se vocês têm mais habilidade do lado esquerdo ou do lado direito?

Ca - Já.

P – Como é que é esse teste?

(Alunos conversando)

P – Peraí/ Vamos escutar, pessoal!!! Pode falar, Ca.

Ca – (inaudível) pessoas tem o olho esquerdo mais forte, aí são destros. E quem pe canhoto tem o olho direito mais forte.

P – Como é que é? Quem é destro tem o olho esquerdo mais forte? É... //Se essa for melhor (inaudível) você enxerga melhor?

Le – Eu sou destro (inaudível) eu tenho a mesma (inaudível)

(Alunos conversando)

P – Pessoal// olha. Então será que é verdade que além de escrever com a mão esquerda, escrever com a mão direita, a gente tem mais habilidade como olho esquerdo ou direito?

Aa – Ah...

P – Quem usa óculos dificilmente o grau igual, não é?

Le – O do He é igual.

P – Não é igual, né? Dificilmente o grau é igual. /Sinal que cada lado tem suas vantagens, né?

Henrique – (inaudível)

P – Alguém mais fez esse teste aqui? (inaudível) Vai treinando hein, gente. Vai treinando que tem um tanto de gente boa aqui.

Le – A Be é boa de bola.

P – Pessoal, é// os três canhotos da sala, aí. A Ali, o Gu e a Da.

A – Dé.

P – Dé. Desculpe./ “Você é da opinião que os canhotos, como todas as minorias, são discriminados?”

Aa – São

Aa – Não

Le – Mentira!

Dé – É, sim.

Le – O que que tem a ver isso?!

(alunos conversando)

P – Deixa os canhotos responderem/ Ali.

(alunos conversando)

P – Peraí, pessoal// Peraí, pessoal./ Deixa os canhotos falarem primeiro./ Fala, Ali.

Ali – Eu acho que os canhotos são discriminados porque tudo/ tudo o que eles fazem, igual, tava passando na//

(alunos conversando)

P – Peraí, pessoal.

Ali – ...(inaudível) tesoura.

A – tesoura, é, também

Le – É, hoje em dia pra trabalhar no *Carrefour* tá lá assim (inaudível)

P – Gu!

A – É, é isso aí.

He (para Le) – Meu primo escreve coma direita, come com a esquerda e chuta com a esque/ a direita.

P – Peraí, peraí, pessoal./ Hã?

Le – Aí, ó, professora, o primo do Henrique...

He – O F., o T. F.

Le – escreve com a direita, come com a esquerda e chuta com as duas pernas.

He – O F. é esquisito... Ah, e escreve com a esquerda.

P – (inaudível) Então, espere aí.

A – As carteiras (inaudível)

P – Pessoal, ó./ Gu, você está escutando aí do fundo?

Dé – Ah, é...

A – As carteiras que têm um lado só.

P – Tá escutando?

Le – Não, sempre tem, sempre tem. É só pedir.

P – Eles tão falando de carteiras de braço, né? Essa cadeira é politicamente correta, né? Mas as de braço, como as de Vestibular, no PAIES//

He – Não, essa aqui pra quem tem a perna grande, não dá.

Le – É.

P – Não é o seu caso, né? (rindo) Tô brincando (inaudível)

P – Oh, do lado direito, do lado esquerdo./ Quem é canhoto e pega aquela carteira de braço com o braço pra cá, né tem que escrever todo torto.

Le – Não, é só (inaudível) ser inteligente e pedir (inaudível). Tem, sempre tem, é obrigação.

P – Pessoal/ os meninos tão dizendo aqui/

A – (inaudível)

P – Maçaneta, né?/ Quem quiser falar, fale para a sala escutar.

Le – Não, hoje em dia até geladeira você pode trocar o lado.

P – A porta de geladeira, né?

He – Na porta.

P – Mas eu queria comentar isso que os meninos tão falando/ Interessante que tem gente que tem habilidade para escrever com uma mão e fazer as outras coisas com a outra mão.

Le – O primo do He!

P – Então, por exemplo, tem gente que escreve com a mão esquerda, né?/ Como é que é?

He – É, almoça com a mão, o garfo na mão direita, chuta futebol com a mão esque/ direita também.

Le – Não, chuta futebol com as duas.

He - Chuta futebol com a perna direita.

P – Chuta futebol.

(Aa riem)

Aa – Chuta futebol...

(Aa riem)

P - Gu, você joga futebol?

Dé – A bola chama futebol.

P – Você joga com qual perna?

Lt – Com as duas!

(Aa riem)

P – Com qual perna você joga melhor?

La – Com qual perna você chuta?

A – Ele é a bola

P – Ele é a bola...

(Aa riem)

P- Oi?

Gu – (inaudível)

(Alunos conversando)

P – Peraí, deixa eu escutar.

Gu – (inaudível)

(Alunos conversando)

P – (inaudível) mão direita?

Le – Ele é normal, ele é normal. Se fosse ao contrário, ele não era normal.

Gu – É, eu não dou conta de chutar com a esquerda.

He – (inaudível)

Le – (inaudível)

Pa – (inaudível)

(Alunos conversando)

P – Fala de novo.

Pa – Eu não consigo escrever com a mão esquerda, mas eu não consigo comer com a mão direita.

P – Escreve com a mão direita e come com a mão esquerda?

Pa – É.

P – Diferente, né./ Vamos ver, pessoal// Gui sempre (inaudível) Pessoal, vamos lá, ó. La, Ga!/
Ga – Oi!

P – “Formule hipóteses”, que é o que a gente tá fazendo, né? É leiam lá comigo, a introdução lá embaixo, ó. “Leia o texto e verifique se elas são confirmadas.”

A – Peraí

P – Virem de página, aí. O que que tem de linguagem não-verbal?

Aa – (inaudível)

Le – Fechadura.

He (para Le) – Como é que é o nome do herói lá do filme? Hermes, Aquiles?

P – Vamo começar por esse aqui, pessoal/ Sssh!

Le (para a sala) – Oh! O Aquiles, o Heitor.

P – É/ o que que esse desenho quer mostrar, pessoal? O que será que tem a ver.

A – (inaudível)

A – (inaudível)

P – Quem é canhoto fica com o coração desprotegido, é isso?

Aa – É.

P – Wa, vamos lá? É/ lá está mostrando assim, né? Vamos fazer

Dé – Olha a discriminação! (e ri)

P – um, um teatrinho. Quem tem/ a mão que a gente é melhor a gente é melhor, a gente vai segurar a lança ou o escudo?

Aa – A lança.

Le – O escudo, porque fica desprotegido.

P – A lança, né? E aí o escudo com a mão esquerda, Então o canho/ o destro fica assim (Il faz o gesto junto comigo), né? E o canhoto fica assim. Quem sai na desvantagem?

Aa – O canhoto.

Ca – Nenhum porque (inaudível).

P – O canhoto porque o coração é mais do lado esquerdo

Le – (inaudível) o coração do lado esquerdo (inaudível) canhoto (rindo).

P – O coração do canhoto tem que ser do lado de lá (rindo).

Le – É eu também concordo (inaudível) Quem é canhoto tem que ter o coração do lado direito.

Dé – Olha que discriminação, tá vendo?

P – Ó a Biologia pra revolucionar.

(Alunos conversando)

Le – O coração fica no meio.

P – Pessoal.

Le – Porque aí não tem discriminação.

P – Essa gravura aqui, o que será que ela tem a ver com o texto?/ Alex, Vic!

A – Acho que é o negócio que a Ca falou, lá?

P – Ro./ Esse aqui, pessoal. O que será que tem a ver como texto?

A – É o que a Ca falou, quem enxergar melhor com um olho

P – Quem enxerga melhor com um olho. Então será que na hora de olhar no buraco da fechadura a gente põe qual olho, né?

A – Os dois.

P – Os dois? Na hora de filmar, né, eu pus qual olho?

Le – Ah, o meu não (inaudível) é um pra cada olho.

(Alunos conversando e Ga acena várias vezes para participar)

P – Pessoal/ essa gravura aqui, agora. O que será que ela quer mostrar?

A - (inaudível)

Le – Coloca o brinco da orelha direita é assim.

P - De qual ouvido a gente ouve melhor, né? Você já fez o teste?

A – Não.

(Alunos tampam um ouvido para ver com qual deles eles ouvem melhor)

He - (inaudível)

(Alunos conversando)

P – Pessoal. É/ E o pé? Se fosse pra gente pegar um lápis no chão com o pé, com qual pé a gente pegaria?

He – Eu pegava com os dois.

Il – O direito.

A - (inaudível)

(alunos se viram para prestar atenção em um aluno)

P – Oh! Na hora de jogar futebol você é (inaudível)

A - (inaudível)

Le – Eu pego com os dois.

P – Pessoal/ Vamos lá, então? Olha./ Vamos nas questões pra gente ver com que objetivo a gente vai ler o texto. Peguem lá. Ya! Af!/ Vamos lá pras questões/ Ju!/ É...

Le – Aonde que estão?

P – Virem aí de página. Vocês vão ler o texto.

(alunos conversando ao mesmo tempo)

P – Vocês vão ler o texto em voz baixa e responder duas questões aí pra mim, ó.

He – Quais?

P – A primeira questão é essa aí. O “*What’s it all about?*”. Lf, presta atenção!

Le – Não.

He (para Lf) – Não, sossega aí!

P – “Ser destro ou canhoto é apenas ter, ter preferência por usar a mão direita ou a mão esquerda?”

A – Não.

A- É

A – Não.

(Alguns alunos anotam)

P – Parece que é mais que isso, né? Tem outras partes envolvidas./ “O texto mostra que isso é uma questão decidida por qual”, troquem aí, por qual órgão do corpo? Não é parte.

He – Deixa eu ver

Lf – O cérebro.

P – Ah!/ Já sabemos sem ler, né. (alunos anotam) Olha a importância do nosso conhecimento prévio, né? Se a gente tivesse aberto o texto...

A – Nossa! (interrompe P, reagindo à resposta certa de Lf)

P – ... sem pensar sobre o que que a gente vai ler, e começasse a ler de uma vez, talvez a gente não pensasse nem qual é a resposta desse aí, né? É.../ e a outra questão que eu quero que vocês façam é a “*Verbs and nouns*”, o terceiro dessa página aí. “Em dupla”, pode ser individual mesmo (rindo), “forme as frases em inglês que correspondem às dadas em português.”/

A – Bom...

P – “Os verbos estão à esquerda e os substantivos à direita.”

Le – Chutar uma bola? (Le interrompe P)

P – “Chutar uma bola.” É pra juntar um verbo de cá com um substantivo de cá./ É/ “ouvir música”, um verbo de cá...

Le – *Hear music!*

P – ... com um substantivo de cá, OK?

(Os alunos não estão olhando para a professora, estão de cabeça baixa, anotando)

P – Podem fazer então, pessoal. Silenciosamente pra gente corrigir. Tem tudo (todas as palavras do exercício proposto) no texto, então vocês podem consultar no texto.

A – *I close my eyes!*

He (para Le) – *I close my eyes, begin to pray!* (cantando)/ (O aluno He começa a ler o primeiro parágrafo do texto em voz baixa para o colega Le) “*No one knows for sure, but people once thought that it was an advantage*”

P – Pessoal, façam uma leitura boa do texto. Não se preocupem com as palavras que vocês não sabem, tá bom/ se preocupem com as palavras que vocês sabem. (escrevo os nomes dos exercícios que os alunos estão fazendo – “*What’s it all about?*” e “*Verbs and nouns*” – deixando espaço para anotar as respostas)

He – “*for ancient warriors to be right-handed. A right-handed warrior could hold*”

Le - “*could hold*”

He – “*his spear*”

Le – “*his spear*”

He – “*in his right hand and his shield*”, “*shield in his left so he could protect his heart. Scientists now know that being right-handed or left-handed is decided in the brain.*” (Em voz alta:) Ah, aqui, ó! Já achei a resposta. Nossa (inaudível).

P - (inaudível) estão lendo o texto?

Le – Espera! (inaudível) só.

P – Todas essas expressões aí do “*Verbs and nouns*” estão no texto.

He – “*But they still can’t solve the mystery of why nine out of ten people are right-handers.*”

Le (para He) – Nove de dez... Como assim, nove de dez?

He (para Le) - (inaudível)

(Flá está lendo o texto)

P – Pessoal, não traduzam palavra por palavra./

(Flá e Dé olham para P e voltam a ler) Sigam em frente, OK?

(P vai até a carteira de Flá)

P (para Flá) – (inaudível)

Le (para He) – A primeira coisa que você tem que fazer é ver a linguagem não-verbal e depois ir ver nas perguntas, que as perguntas são (inaudível) do texto.

Flá (sorri e fala para P) – Eu não consigo ir traduzindo./ Eu não dou conta.

P (para Flá) - Não dá certo, né? (Il olha para Flá)

Flá (para P) - Eu já tentei mas eu não consigo, sabe?

Lê (para He) – Eu acho que vai dar duas folhas isso aqui aberto.

P (para Flá) – Ahã, é uma boa estratégia / não conseguir traduzir.

Flá – É (rindo)

...

P – Vamo lá, pessoal./ La, cadê seu livro? Ma?

Le - (inaudível) só vinte por cento.

P – Fica difícil fazer a leitura do texto sem texto...

Lt – Oia, é mesmo?

P – Não é lógico? Mas tem gente que não caiu a ficha ainda, né? De que sem texto não tem jeito de ler o texto.

(Pego a filmadora para filmar a sala toda. He brinca de tampar o rosto com o braço para se esconder da câmera. Os alunos lêem, escrevem, alguns fazem o exercício individualmente, outros em dupla, alguns conversam.)

Le – Não, espera.

P – O número um é pra responder em português, mesmo.//

(alunos continuam fazendo as atividades)

He - (inaudível) reposta.

(Aa riem)

Vic (apontando para Ev) – Ó, o outro olhando no final do livro, velho. (alunos ao redor de Ev riem e conversam)

Le – *Kick a ball*. Henrique, você errou aqui, você colocou “*a ball*”.

(P coloca a câmera sobre a mesa do professor novamente)

Le – Você colocou só chute bola, chute bola. É chute uma bola. (inaudível) não existe.

(P vai até o fundo da sala onde Ev e Vic se assentam. A conversa é inaudível, só é possível perceber que P conversa com Ga e Ev.)

Le – Não é close one eye, é close an eye.

He - (inaudível)

A – Pronto!

A – Here!

(P pega a câmera novamente para gravar o que P está conversando com Ev.)

A – Professora.

P – Só um minutinho.

A – Não, aí não.

(Alunos conversam ao mesmo tempo)

P – O que você acha de tentar entender o texto sem olhar no vocabulário do fim do livro, hein? (inaudível) você vai dar conta de entender?

A – Alá, dá um close no bigodão.

Ev - (inaudível)

P – É? Você acha que com o que você já sabe em inglês (inaudível).

Ev - (inaudível)

P – Você vai dar conta de interpretar o texto sem olhar no vocabulário do fim do livro. Tenta!

Ev – Valeu.

(P caminha com a câmera ligada para a frente da sala, alguns alunos estão conversando.)

P para Il – O que é que a senhorita tá olhando no vocabulário do fim do livro? (rindo)

(Il ri)

P – Lembra do que a gente comentou? Que sem olhar lá você dá conta?

Il – Eu não dou conta, não!

P – Dá! (inaudível) Com o que você já sabe em inglês, você já dá conta.

(P continua caminhando com a câmera ligada, alguns alunos estão conversando.)

(Be vê que estou filmando e ri)

P para Be – Be, por que você está consultando no fim do livro?

(Be e as colegas que se sentam próximo a ela riem)

Be – Pra responder a questão.

P – Você não acha que dá conta de fazer o exercício sem olhar a tradução?

(Be acena com a cabeça dizendo que não)

P- Não? Eu acho que você dá conta (rindo) Você dá conta de ler o texto e entender, sem olhar no vocabulário./ Tenta!/ Localiza onde é que tá o assunto, onde que tá falando (inaudível), tal... localiza (inaudível). // Experimenta!

(P continua caminhando com a câmera, alguns alunos conversam)

P (para Pâ) – Terminou?

Pâ - (inaudível)

P – Pode. (inaudível)

P (para Ali) – Estamos fazendo?

Ali - (inaudível)

P – Mas você não acha que dá conta de responder com o que a gente falou (inaudível) gravuras. (inaudível) Você conhece (inaudível) esse deve estar falando (inaudível) ouvido (inaudível) olho melhor que o direito (inaudível) pra quem é canhoto é de cá, pra quem é destro, de lá. (inaudível) Esse parágrafo (inaudível) OK? Será que agora você consegue responder?/ É/ “Ser destro ou canhoto é apenas ter preferência por usar a mão direita ou a mão esquerda?”(lendo o exercício do livro didático) Você acha que esse é o assunto do texto, que ser destro ou canhoto é apenas ter habilidade com a mão?

Ali – Não.

P – Não, né? E/ qual que é o órgão do corpo?

Ali - (inaudível)

P – Né? (inaudível) O que será que (inaudível) Agora tenta fazer esse exercício aqui, ó. Aí você pode juntar assim./ “Chutar a bola.” Tenta achar/ deve ser na parte que fala do pé, né?

P – Vai lá, Af. Vamos tentar!

Af – É... tá faltando uma parte. Eu vou tirar xerox...

P – Não. Uai! Não. Mas faz, faz agora que nós vamos corrigir, senão você sai no prejuízo.

Af - (inaudível)

P – Hã? O que você falou?

Af - (inaudível)

P – Ah! Não, mas você segue com as meninas, uai!

(P continua caminhando com a câmera.)

Pâ – Professora / o que significa essa palavra aqui, ó (e aponta para “*shield*” no texto)

P – O que você acha que ela quer dizer?

Pâ – Por, pelo, pelo que eu li/ aqui ó: “*A right handed warrior could hold his spear/ in his right hand and his*”/ Não sei. Aqui: pode proteger seu coração (referindo-se ao fragmento do texto “*so he could protect his heart.*”).

P – Então?

Pâ – Pode ser uma parte do corpo?/ Ou não?

P – O que será que protege o coração?

(Alguns alunos conversam uns com os outros)

Pâ – Ah... Não fala, não fala.

Pâ – Esqueci o nome./ O nome!

P – Mostra aí na gravura.

Pâ – Este! (e aponta para o escudo)

P – Muito bem. Escudo.

Pâ – Escudo!

P – Isso mesmo.

Pâ – Esqueci o nome.

P- Viu como é que dá pra deduzir pelo contexto?

Pâ - Ahã. É porque tá pedindo nove palavras, eu só achei oito, aqui ó, nove palavras que indicam partes do corpo humano.

P – Hum...

Pâ - Aí eu tô procurando qual é essa outra.

(P continua andando com a câmera, os alunos estão conversando.)

P – Podemos corrigir, pessoal?

A – Podemos.

P – Trinta segundos pra vocês terminarem, aí.

(P coloca a filmadora sobre a mesa do professor novamente. Aa conversam uns com os outros)

P – Pessoal, vamos lá!/ Sh!/ Primeira questão!

Lt – Não!

P – Você que está sem livro, pegue o caderno, vamos anotar as respostas.

Lt – Não!

P – Não deu tempo não, Lt?

Lt – (inaudível)

P – (inaudível) Vamos fazendo juntos então/ pode ser?

Lt – (inaudível)

P – Vamos lá então, pessoal!

- Fim da aula.

TRANSCRIÇÃO FEITA PELA PROFESSORA-PESQUISADORA

DA AULA 16 DO DIA 01 DE JULHO DE 2004

- P entrega os testes de leitura do texto “*The Olympic Games*” respondidos na aula anterior pelos alunos.

- P comenta que, no geral, os alunos foram bem-sucedidos no teste, mas que faltou uma organização melhor da redação das questões abertas.

- P começa a comentar as questões do teste de leitura e fazer anotações no quadro.

...

(P e alunos estão tratando da questão “1”, letra “b”)

P – As guerras é que param para os jogos acontecerem, né?

Al – A guerra do Iraque vai parar?

P – Pois é. Isso é que eu ia perguntar. Vocês acreditam nisso aí?

A – Não.

P – A Al tá falando que acha que a guerra no Iraque vai parar.

A – Não, mas esse ano vai parar.

Le – Porque é a união de todos os povos.

P – Porque simboliza ...

Le – A união dos povos.

P – Então/ dizem que a guerra no Kwait parou para os jogos acontecerem/ outro aluno falou que a 2^a. Guerra Mundial parou para os jogos acontecerem.

...

P – Porque é importante aprender vocabulário, né? Na última aula, eu não falei para mostrar para você que você dá conta de fazer sozinho. Mas é importante aprender vocabulário para ler novos textos, né?

...

(P e alunos estão tratando da questão “1”, letras “d” e “e”)

A – O sotaque alemão.

P – Sobre essa questão de falar inglês americano ou britânico, é engraçado, né. Porque as escolas costumam dizer: “aqui a gente ensina o inglês britânico” ou “a gente ensina o inglês americano”. Será que inglês é esse? O inglês britânico?

(Aa conversam uns com os outros)

P – É o inglês falado na Inglaterra? Será que lá fala todo mundo igual?

A – Não.

P – Por exemplo, o que que é o português brasileiro?

A – Tem vários.

A – Tem vários/ sotaques, vários/ como é que fala?

P – Dentro do Brasil é uma diversidade. Se a gente pegar uma pessoa que veio do nordeste, fala de um jeito, que veio do sul, fala de outro jeito, uma pessoa aqui de Minas, uma pessoa de São Paulo.

Ra – Uma pessoa gaga fala de outro jeito.

(Aa riem)

P –É/ também, né. Por questões físicas. Mas/ é engraçado, né? Porque essas fitinhas que eles põem nos livros de inglês, eles escolhem um falante assim/ que só a rainha fala daquele jeito. Porque, na rua, nem sempre as pessoas falam daquele jeito. Por exemplo, dentro da Inglaterra tem um/ um segundo inglês mesmo, uma segunda língua chamada *cockney*. É uma gíria da Língua Inglesa.

A – Mas a gente não entende nada?

P – O inglês australiano: eles têm umas terminações/ um dia eu vi um/ um livro que tinha, por exemplo, não é isso não, mas, por exemplo, “*door*”, eles falam “*dou*”. Toda vez que termina

de um jeito, eles falam de outro. Então/ a gente fica com essa idéia de que, assim, eu vou falar// né? E o importante é comunicar, não é?

Ra – (inaudível)

P – Se vocês se fizerem entendidos, tá ótimo,né? Agora, a gente ficar achando que todo mundo fala igual ao Hugh Grant/ Ele é um falante típico britânico, desses de fitinha de inglês mesmo. Já viram filmes com o Hugh Grant? Aquele lá de “Um lugar chamado Notting Hill”. O que mais? “Amor à segunda vista”. Ele fala com o sotaque típico britânico. Mas lá dentro tem/ outros, né/ outros sotaques. Igual um cara lá/ na Alemanha pra aprender a falar português para vir para o Brasil. Como será que eles vão ensinar para ele? Tanto é que eles ensinam assim “As pessoas” (com sotaque carioca) ou será que ensinam “contente, meu” (com sotaque paulista), né? Porque cada um fala de um jeito, né? O de São Paulo fala de um jeito, né? Então é bom pra gente ser mais crítico e pensar.

...

(P e alunos estão tratando do significado da palavra “sets” presente no texto)

P – O verbo “set”, se vocês não conseguirem a tradução exata do verbo “set”, vocês podem colocar “elaborar”, “fazer”

(...)

P – A tradução mesmo é “estabelecer”, mas se vocês conseguissem um “elaborar”, “fazer”, já estava ótimo.

...

(P e alunos estão tratando do significado da palavra “standard” presente no texto)

P – A próxima parte aí: “determines the standard of amateurism”. Aquele trecho que a gente ficou, né? Determina o que? Determina quem é profissional/

Le – A seleção dos atletas amadores.

Ra – Nível?

P – O nível dos amadores e profissionais. A palavra “standard” quer dizer “padrão”.

...

P – Pessoal, o que que vocês acham? Vocês acham que as estratégias ajudaram vocês a ler? Eu queria perguntar para vocês o seguinte:

Ra – Hã.

P- Vocês acham que/ todas essas estratégias que eu falo na sala, né, olha a gravura...

Le – “major” (lendo do texto).

P - ...olha o título...

Le – “major”.

P - ... olha a bibliografia, e tal, vocês acham que ajuda ou vocês preferem continuar lendo do jeito que vocês sempre leram?

Ra – Ajuda.

A – Ajuda.

P – Por exemplo, eu reparei que a Al, enquanto eu estava falando das estratégias na aula passada, ela já estava lendo o texto, né?

A – Nó!

P – Então, às vezes você acha que nada disso vale/ e não tem problema. Se você acha que você lê melhor fazendo do jeito que você sempre fez, continue fazendo assim. Eu tenho a impressão/ de que uma estratégia que não funciona é sair traduzindo palavra por palavra. Então: “nos”, “tempos”, “antigos”, “quatro”, “jogos”, “festivais” (traduzindo as primeiras palavras do texto “The Olympic Games), né? Eu acho que esse tipo de estratégia não funciona. Uma porque eu acho que vai demorar demais, outra porque você vai encontrar palavras que você não sabe de todo jeito./ Mas se vocês acharem que de tudo isso que a gente está ensinando, você vai usar algumas estratégias e não outras, façam o que vocês acham que é

melhor. O duro é quem não lê. Aí é que eu me preocupo mesmo. Tem que ler textos em inglês.

...

- Fim da aula

-APÊNDICE D-

Notas de Campo sobre as aulas

NOTAS DE CAMPO RELATIVAS ÀS AULAS DE 05/02/04 A 08/07/04

AULA 01 - DATA: 05/02/04

Expectativas – Conhecer os alunos; deixar uma boa impressão; valorizar a disciplina “Língua Inglesa”.

Impressões – Minha entrada nas salas de aula foi muito breve, mas pôde proporcionar um primeiro contato com os alunos que não me conheciam, bem como o marco do início de uma nova etapa para os meus alunos, antes do 2º. ano e agora do 3º. ano.

AULA 02 - DATA: 12/02/04

Expectativas – Perceber as estratégias de leitura que os alunos dizem usar com mais frequência e quais finalidades da aprendizagem da Língua Inglesa são mais importantes para os alunos.

Impressões – Foi um pouco confuso, mas foi possível tabular os resultados e comentar com os alunos. Espero que a discussão dessas questões no início do ano letivo estimule os alunos a refletirem mais acerca de seu próprio processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Estou ansiosa com relação às conclusões que poderão ser extraídas desses dados para a minha pesquisa.

AULA 03 - DATA: 19/02/04

Expectativas – Sensibilizar os alunos para a importância da leitura em Língua Estrangeira; Fazer-los perceber que a tarefa da leitura em Língua Inglesa não é impossível; Sensibilizá-los para estratégias de leitura que são mais eficientes do que a tradução de palavra por palavra.

Impressões – Os alunos conseguiram responder todas as perguntas de interpretação de texto. E acredito que, como o texto era em dinamarquês e eles foram bem sucedidos, consegui mostrar para eles que é possível ler e entender um texto em Língua Estrangeira (até mesmo essa língua sendo tão pouco conhecida como é o dinamarquês). Espero que eles estejam mais motivados a ler e interpretar textos em Língua Inglesa agora.

AULA 04 - DATA: 26/02/04

Expectativas – Proporcionar uma aula diferente, mais lúdica e também interessante; mostrar que é possível desenvolver a leitura também através de letras de músicas; dar acesso a meios de comunicação/ tecnologia que talvez nem todos os alunos tenham acesso em casa: TV a cabo/ via satélite e vídeo cassete.

Impressões – Senti que foi possível explorar a leitura por meio da canção “*Someday*”. Mais uma vez, percebi que o uso da tecnologia não foi fácil, visto que perdi algum tempo descendo com a turma para a sala equipada com vídeo, procurando um funcionário que tivesse a chave que abre o armário da TV e do vídeo. Devido à reação dos alunos, acredito que eles gostaram da música trabalhada.

AULA 05 - DATA: 11/03/04

Expectativas – Espero que os alunos gostem da unidade escolhida (essa é a primeira unidade do livro didático que trabalharemos esse ano); espero que os alunos levem o livro para a sala de aula e que eles se envolvam com a leitura.

Impressões – Infelizmente, muitos alunos não trouxeram o livro. A falta de material didático favoreceu a conversa paralela, a falta de atenção e me fez optar pela leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa e pela resolução dos exercícios em conjunto ao invés de individualmente.

AULA 06 - DATA: 18/03/04

Expectativas – Espero que os alunos levem o livro didático, já que desta vez eu avisei que começaria a conferir quem trouxe o livro e quem não trouxe e a valorizar, avaliar o material didático em sala de aula. Vou experimentar essa forma de avaliação ao invés da que eu utilizava nos anos anteriores: eu pedia tarefas para casa e conferia, carteira por carteira, quem havia feito. O problema é que, além de alguns ou muitos alunos copiarem a tarefa de um colega apenas para garantir a nota, eu gastava cerca de vinte minutos para fazer essa conferência de tarefas. Agora, decidi investir no tempo que temos em sala de aula – para isso, o aluno precisa estar com o material didático em mãos. Espero, portanto, que eles se envolvam com os exercícios que faremos e que essas atividades sejam significativas para eles.

Impressões – Infelizmente, ainda houve alunos que não trouxeram o livro didático, o que dificultou o andamento da aula. A conversa paralela também afetou o rendimento dos alunos. Mesmo assim, acredito que o vocabulário trabalhados por meio das atividades do livro ficou claro e que muitos alunos se envolveram com a aula.

AULA 07 - DATA: 25/03/04

Expectativas – Eu gostaria de terminar toda a unidade, mas não sei se será possível porque eu não quero fazer uma leitura apressada do texto do exercício “*Getting the Message*”. Espero que os alunos entendam as funções dos verbos modais e dos pronomes reflexivos, bem como desenvolvam sua habilidade de leitura e interpretação de textos por meio do exercício “*Getting the message*”.

Impressões – Acredito que mais alunos estão trazendo o livro para a sala de aula. Pudemos encerrar a parte de *modal verbs* e desenvolver com calma a parte de leitura. Entretanto, a correção ficou para a próxima aula. Não gosto quando a atividade fica interrompida. Fica difícil retomar na outra aula. Também não foi possível fazer o exercício sobre pronomes reflexivos.

AULA 08 - DATA: 01/04/04

Expectativas – Espero fazer a correção do texto do exercício “*Getting the message*”, espero terminar a unidade com o exercício “*Reflexive Pronouns*” e o restante do exercício *Word Formation* que acredito que ficou interrompido em uma aula anterior. Acho que não será possível ver a música “Garota de Ipanema”.

Impressões – Fiquei satisfeita porque pudemos checar o aproveitamento da leitura que eles haviam feito do texto do exercício “*Getting the message*” e eles foram bem sucedidos. Também pudemos tirar dúvidas de vocabulário do texto. Expliquei o uso dos pronomes reflexivos e fizemos o exercício correspondente. Fiquei feliz porque, como já havíamos feito o exercício todo referente à formação de palavras (página 132), foi possível fazer toda a atividade com a música “The Girl from Ipanema”. Estava receosa porque pensei que essa turma seria a única de terceiro ano que não veria essa canção e não faria as atividades correspondentes. Acho que, apesar de antiga, a canção não foi mal recebida pelos alunos. Eles se envolveram na interpretação da letra da canção e das informações sobre a garota de Ipanema, bem como no debate acerca dos papéis do homem e da mulher nos anos 60 e hoje.

AULA 09 - DATA: 29/04/04

Expectativas – Espero que os alunos desenvolvam mais sua habilidade de leitura e interpretação de textos. Acredito que, como o tema “religião” atravessa o texto, a leitura que será feita dele pode proporcionar momentos de reflexão e amadurecimento da opinião dos alunos. Espero que, por meio das questões (abertas e fechadas, em Português e em Inglês), eu possa proporcionar um desenvolvimento do aluno como leitor. No momento da correção, tentarei valorizar ao máximo o esforço dos alunos em tentar buscar informações no texto, em

tentar criar relações entre o que está escrito e o que eles já sabem, etc. Acredito que será uma atividade muito produtiva porque, pela experiência que tive no ano passado – quando comecei a fazer essas atividades que chamo de “Teste de Leitura”, até mesmo os alunos que não costumam ter muita concentração e se envolver plenamente em atividades de leitura, costumam fazê-lo nas aulas dedicadas a esse teste. Não sei se teremos tempo de fazer a segunda parte juntos, que seria ler e responder à questão Is the film “The Passion of the Christ” a faithful biblical narrative? Por meio da leitura de trechos da Bíblia, explorando o inglês arcaico.

Impressões – Acredito que foi muito positivo o tempo que investimos na formação de alunos leitores, alunos reflexivos e críticos. Percebi que, apesar de a falta de concentração ser um traço forte na personalidade da juventude atual, os alunos conseguiram concentrar-se na atividade, ler as perguntas, voltar no texto e organizar suas idéias em respostas escritas. Acredito que esse formato de avaliação de leitura (que, na verdade, está muito mais focada na aprendizagem do que na avaliação), que iniciei no segundo bimestre do ano passado, tem sido muito positivo. Não tivemos tempo de fazer a segunda atividade.

AULA 10 - DATA: 03/05/04

Expectativas – Espero que os alunos tenham se preparado para a prova trimestral e se esforcem na leitura e interpretação do texto.

Impressões – Parece que a maioria dos alunos foi bem-sucedida na prova. Quero entregar os resultados individualmente para poder fazer comentários com os alunos.

AULA 11 - DATA: 06/05/04

Expectativas – Tenho tido a experiência de que, em dias de prova trimestral - em que os horários 2º, 3º e 5º são para as provas de variadas disciplinas e apenas o 1º. e o 4º. são para as aulas – tem sido muito difícil atrair a atenção dos alunos. A maioria está preocupada em estudar para a prova e não consegue se concentrar em atividades da aula. Espero que, com a música “Samba do Approach”, que é descontraída e que traz uma discussão importante, possa atrair a atenção dos alunos. A letra abre um debate acerca de estrangeirismos, colonização, aculturação de forma engraçada e malandra. Acredito que o tema é relevante para a formação dos alunos enquanto cidadãos e, mais especificamente, para prepará-los para uma possível dissertação ou questão dissertativa sobre o tema em um PAIES ou vestibular.

Impressões – No início da aula, houve muita resistência por parte dos alunos a fazer alguma atividade da nossa disciplina. Eles já estavam assentados em filas para a prova e não queriam fazer qualquer atividade diferente daquilo que tinham que estudar para as provas do dia. Quando coloquei a música para tocar percebi que os alunos foram se acalmando e se interessando pela aula. Acredito que o debate foi interessante, que permitiu que os alunos pensassem mais a respeito da influência que as línguas exercem sobre as outras, as implicações em usar uma língua estrangeira no cotidiano brasileiro, além da revisão e aprendizagem de vocabulário em inglês presente na música. Fiquei satisfeita porque, nessa sala, foi possível ler e comentar também a entrevista feita com o cantor da canção, em que ele trata de muitos dos temas debatidos com a sala.

AULA 12 - DATA: 13/05/04

Expectativas – Espero aproveitar essa aula de vista de prova trimestral e de vista de teste de leitura, bem como de vista de notas, para: ter um contato mais personalizado com os alunos e decorar os nomes daqueles que ainda não decorei, ao chamá-los, um por um, à minha mesa para entregar as provas e elogiar ou incentivar um progresso. Espero também, comentar as questões tanto da prova trimestral quanto do teste de leitura sobre o filme “A paixão de

Cristo”, para que os alunos reflitam acerca de seus erros e possam acertar mais de uma próxima vez.

Impressões – Achei que o fato de chamar os alunos individualmente à minha mesa foi positivo. Infelizmente, não deu tempo de terminar os comentários acerca das questões do teste de leitura, mas foi possível comentar as questões da prova e algumas questões do teste de leitura.

AULA 13 - DATA: 20/05/04

Expectativas – Eu espero que os alunos tragam os livros, gostem do tema da unidade, se envolvam. Espero que, por meio do texto da unidade, eles possam desenvolver-se melhor enquanto leitores e aprender vocabulário. Como espero que haja muitos livros, espero que a leitura possa ser silenciosa e que eles possam, sozinhos, chegar às respostas.

Impressões – Sinto que a aula foi riquíssima em dados para a minha pesquisa. Achei interessante como aspectos relacionados à leitura saltaram aos meus olhos nessa aula. Dentre eles, posso mencionar: a resistência por parte dos alunos ao uso das estratégias que expus no início do ano (a aluna Al começou a ler o texto muito antes dos outros colegas, enquanto ainda estávamos na etapa de levantamento do conhecimento prévio, formulação de hipóteses e exploração da linguagem não-verbal; os alunos Ev, Il e Be fazem uso do glossário do livro; a aluna Ali afirma ser “muito ruim em inglês”), o uso dessas estratégias por outros alunos e a minha tentativa de mostrar que o “método” é eficiente.

AULA 14 - DATA: 03/06/04

Expectativas – Espero que os alunos se envolvam com as atividades propostas. Espero que possamos aprender mais vocabulário e desenvolver melhor a habilidade da leitura por meio dos exercícios da Unidade 16.

Impressões – Achei que a conversa paralela atrapalhou o rendimento dos alunos. Além disso, como começamos a unidade no dia 20 de maio e houve paralisação no dia 27, achei que ficou difícil retomar o tema e o texto lido 15 dias atrás. Acredito que podia ter trabalhado melhor a questão da leitura por meio do exercício de verdadeiro ou falso sobre o texto.

AULA 15 - DATA: 24/06/04

Expectativas – Espero que os alunos desenvolvam melhor suas habilidades de leitura e interpretação de texto. Espero que eles gostem do tema, visto que nesse ano haverá Olimpíadas, o país-sede será a Grécia novamente, a tocha olímpica passou pelo Brasil pela primeira vez. Portanto, o tema parece estar relacionado à vida dos alunos.

Impressões – Fiquei satisfeita ao ver o tempo que os alunos dedicaram à leitura, o interesse deles em tentarem interpretar o texto. Acredito que pude mostrar, por meio das dúvidas que eles demonstraram ter de vocabulário, que apesar das palavras desconhecidas, é possível construir a compreensão de um texto em língua estrangeira.

AULA 16 - DATA: 01/07/04

Expectativas – Espero que os alunos se interessem pela correção, espero poder corrigir as questões de leitura e interpretação e tirar as dúvidas de vocabulário, que eles inclusive já me perguntaram na última aula.

Impressões – Paralelamente à correção das questões, pudemos discutir questões culturais, despertando para a leitura crítica, no momento em que discutimos se eles acreditavam na afirmação do texto que diz que as guerras param para os Jogos Olímpicos acontecerem. Tiramos dúvidas de vocabulário e exploramos questões como sotaque, aprendizagem de língua estrangeira, desmitificação do falante “típico” e da língua-padrão. Também discutimos sobre o papel das estratégias de leitura que temos trabalhado ao longo do ano.

AULA 17 - DATA: 08/07/04

Expectativas – Espero encerrar a unidade 16 tratando de vocabulário e de verbos modais que apareceram no texto e discutir sobre a parte polêmica no tema da unidade: discutir se existe preconceito contra o canhoto, os significados das palavras “destro” e “canhoto” nas línguas, a falta de equipamentos específicos para canhotos, o tratamento dado às crianças que mostravam mais facilidade com o lado esquerdo, no passado, e os nomes dos canhotos famosos.

Impressões – Encerramos a unidade fazendo as atividade de vocabulário e de estrutura aplicados ao texto. Fizemos uma boa discussão no “*Talk it over*”.

AULA 18 - DATA: 15/07/04

Expectativas – Espero desenvolver a habilidade da leitura com os alunos por meio de um texto que considero interessante e profundo cujo tema envolve a má distribuição de renda pelo mundo e o relacionamento entre as nações ricas e pobres da Unidade 20.

Impressões – Acredito que foi muito positivo o tema de leitura da aula. O texto traz imagens impactantes e apresenta o tema por meio de metáforas (o rio que separa nações ricas e pobres, o barco como o assistencialismo, a ponte como o elo permanente entre nações ricas e pobres). Acho que os alunos desenvolveram a leitura e se posicionaram politicamente sobre o tema.

ANEXOS

-ANEXO A-

Comparação Escolas Públicas x

Particulares dos últimos Processos Seletivos

-ANEXO B-

Cópia de parte do material didático

Material didático utilizado na Aula 4

ESCOLA ESTADUAL _____

LÍNGUA INGLESA – Profa. Luciene

Someday - by Nickelback

How the hell did we wind up like this
 Why weren't we able
 To see the signs that we missed
 And try to turn the tables
 I wish you'd unclench your fists
 And unpack your suitcase
 Lately there's been too much of this
 Don't think it's too late

CHORUS:

Nothin's wrong
 just as long as
 you know that someday I will
 Someday, somehow
 gonna make it alright but not right now
 I know you're wondering when
 (You're the only one who knows that)
 Someday, somehow
 gonna make it alright but not right now
 I know you're wondering when

Well I hoped that since we're here anyway
 We could end up saying
 Things we've always needed to say
 So we could end up stringing
 Now the story's played out like this
 Just like a paperback novel
 Let's rewrite an ending that fits
 Instead of a Hollywood horror

REPEAT CHORUS

How the hell did we wind up like this
 Why weren't we able
 To see the signs that we missed
 And try to turn the tables
 Now the story's played out like this
 Just like a paperback novel
 Let's rewrite an ending that fits
 Instead of a Hollywood horror

REPEAT CHORUS

Questions about the lyrics

*Atualmente, o casal está unido ou separado?

*Observando o título da música e o coro,
 responda: o que deve acontecer "algum dia"?

*Portanto, qual é o desejo do eu lírico?

*Relacione a letra da música com o clipe.

Material didático utilizado na Aula 9

Escola Estadual _____ - Professora: Luciene Teodoro Casassanta Sousa
TESTE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA – 1º trimestre - Valor: 10 pontos

INSTRUÇÕES: Teste individual e sem consulta. Não faça anotações nessa folha.

CONSULTE A LISTA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RESPONDA ÀS SEGUINTESS QUESTÕES EM FOLHA SEPARADA:

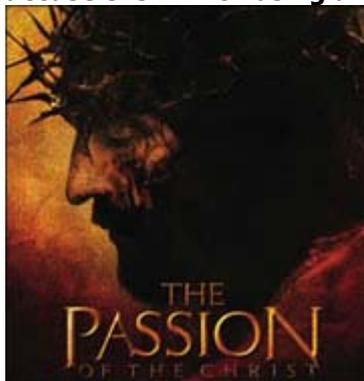
01 – COLOQUE (V) PARA AS VERDADEIRAS E (F) PARA AS FALSAS, CONFORME O TEXTO:

- a- Diane Sawyer é a entrevistadora de um programa de TV.
- b- O filme "A Paixão de Cristo" relata as últimas 12 horas de Jesus Cristo na Terra.
- c- Mel Gibson insiste que os espectadores assistam o filme até o fim.
- d- O Rabi Marvin Hier ainda não assistiu ao filme.
- e-Tanto o Rabi quanto Abraham Foxman consideram o filme anti-semita.

02 – RESPONDA EM PORTUGUÊS:

- a De acordo com o texto, qual foi a participação de Mel Gibson no filme?
- b De acordo com o texto, qual foi a intenção de Mel Gibson com o filme?

03 – RESPONDA EM INGLÊS: What does Mel Gibson say in relation to the critics that accuse the film of being anti- Semitic?



Gibson defends Film on 'Primetime' –

Published: February 16, 2004

LOS ANGELES, Feb. 15 (AP) - Mel Gibson, in an interview with Diane Sawyer to be broadcast on ABC's "Primetime Special Edition" on Monday, said the graphic depiction of the Crucifixion in his forthcoming film "The Passion of the Christ" was meant to make viewers realize the extent of Jesus' sacrifice. "I think it pushes one over the edge," Mr. Gibson said, "so that they see the enormity, the enormity of that sacrifice." Mr. Gibson, who financed, directed and was a co-writer of the film, said he wanted it to be shocking and extreme. "It's very violent,

and if you don't like it, don't go, you know?" Mr. Gibson said in excerpts of the interview provided by ABC. "If you want to leave halfway through, go ahead." The movie, which is rated R and is set for release on Ash Wednesday, Feb. 25, details the last 12 hours in the life of Jesus.

Mr. Gibson maintains it is a faithful biblical narrative, but some worry that its depiction of the role of some Jews in the death of Jesus may lead to an increase in anti-Semitism. Among those worried is Rabbi Marvin Hier, dean of the Simon Wiesenthal Center here, who has seen the film twice. Mr. Gibson told Ms. Sawyer that the film was not anti-Semitic, and that instead it was about "faith, hope, love and forgiveness." "To be anti-Semitic is a sin," he said. "It's been condemned by one papal council after another. To be anti-Semitic is to be un-Christian, and I'm not."

The "Primetime" program also includes an interview with Abraham Foxman, national director of the Anti-Defamation League. He told Ms. Sawyer that he did not believe that Mr. Gibson or the film were anti-Semitic but added that the movie "has the potential to fuel anti-Semitism, to reinforce it."

<http://www.nytimes.com/2004/02/16/arts/television/16GIBS.html?ex=1108530000&en=995b0068486c3dff&ei=5083&partner=Rotten%20Tomatoes>

Read the biblical extracts below and say your opinion:

Is the film "The Passion of the Christ" a faithful biblical narrative?

Then did they spit in his face, and buffeted him; and others smote him with the palms of their hands (Matthew 26: 67) Then said Jesus, Father, forgive them; for they know not what they do. And the people stood beholding. And the rulers also with them derided him, saying, He saved others; let him save himself, if he be Christ, the chosen of God. (Luke 23:34, 35) And when Jesus had cried with a loud voice, he said, Father, into thy hands I commend my spirit: and having said thus, he gave up the ghost. (Luke 23:46) He is not here, but is risen: remember how he spake unto you when he was yet in Galilee Saying, The Son of man must be delivered into the hands of sinful men, and be crucified, and the third day rise again. And they remembered his words (Luke 24: 6, 7, 8)

Material didático utilizado na Aula 13

PASSWORD

UNIT 16

LEFTIES OR RIGHTIES: WHICH SIDE ARE YOU ON?

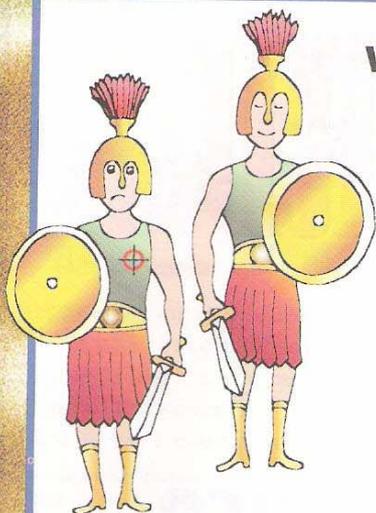
Quick! Draw a profile of a head.
Which way does it face?

To the **RIGHT**? Or to the **LEFT**?

If your drawing faces **LEFT**, you certainly
prefer using your right hand.
You must be **RIGHT-HANDED**.
If your drawing faces **RIGHT**,
I'm sure you're a **LEFTY**.

profile /'prɒf aɪ/ prefer /pɪ 'fɜː/

E ENTÃO, O TESTE FUNCIONOU? DE QUE LADO VOCÊ ESTÁ?
O QUE VOCÊ CONHECE DESSE ASSUNTO? VOCÊ JÁ FEZ OUTROS TESTES
PARA DISTINGUIR ENTRE CANHOTOS E DESTROS? VOCÊ É DA OPINIÃO
QUE OS CANHOTOS, COMO TODAS AS MINORIAS, SÃO DISCRIMINADOS?
FORMULE HIPÓTESES, LEIA O TEXTO E VERIFIQUE SE ELAS
SÃO CONFIRMADAS.



Why are most people right-handed?

No one knows for sure, but people once thought that it was an advantage for ancient warriors to be right-handed. A right-handed warrior could hold his spear* in his right hand and his shield in his left so he could protect his heart. Scientists now know that being right-handed or left-handed is decided in the brain. But they still can't solve the mystery of why nine out of ten people are right-handers.

Are you right-eyed or left-eyed?

One easy way to find out is to imagine looking through a keyhole. Which eye would you use? And here's another simple test you can try. Point at something across the room. Without moving your finger, close one eye, open it, and then close the other one. The open eye that lines up your finger and the object is your favorite eye!

Put your best foot forward

If you're right-handed, you're probably right-footed too. And if you're left-handed, you probably prefer your left foot. Here's a quick test to find out your preference.* Which foot do you use to kick a ball?

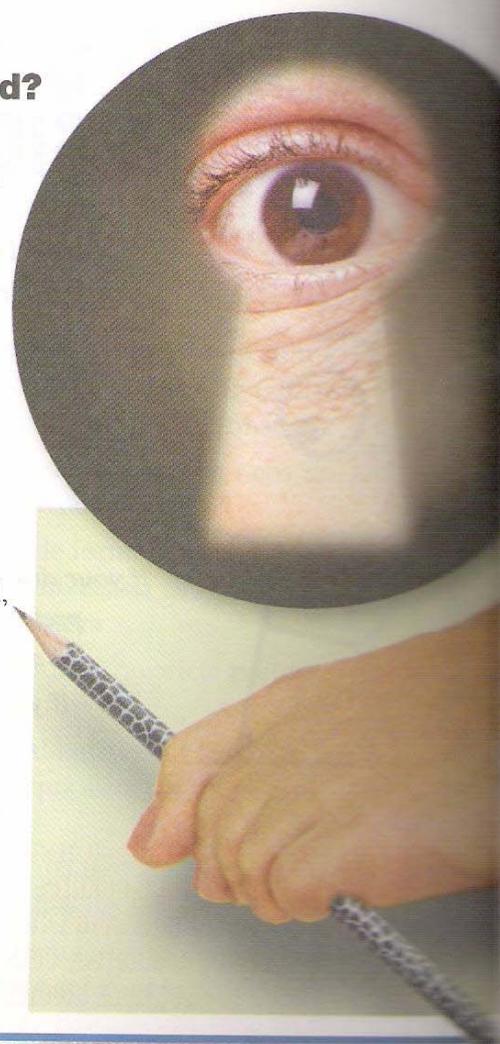
LEFT OR RIGHT?

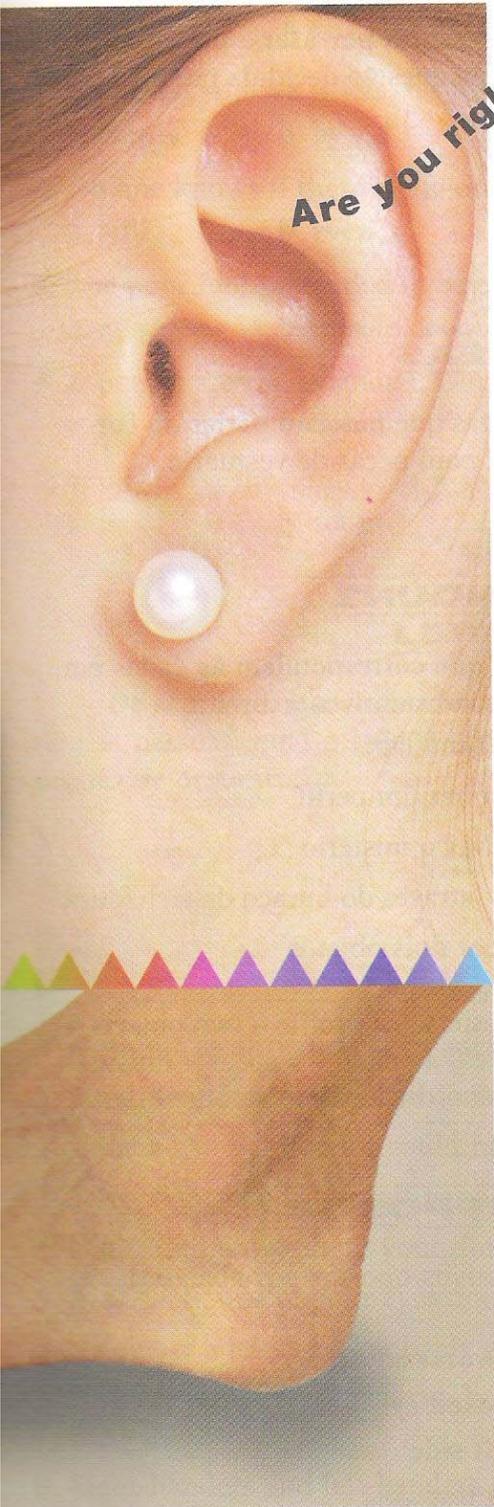
Now take off your shoes and socks (but not if you're in the classroom...) and pick a pencil with your toes. Which foot do you automatically use?

LEFT OR RIGHT?

spear /spi(ə)r/

preference /'pref(ə)r əns/





Are you right-eared or left-eared?

Right-handers and left-handers even hear music differently! In tests, people who are lefties can remember better the first note in a series of musical notes. And left-handers also hear music better if the high notes are coming from the left and the low ones from the right, the way orchestras* are set up. To hear an orchestra's music as well as lefties do, right-handers would have to suspend themselves upside down from the ceiling!

Hand in hand, and side by side, left-handers and right-handers show that there are many ways to get a handle on things!

(Adapted from "Lefties + Righties", by Jay Ingram, in "Owl", the *Discovery Magazine for Kids*, Quebec, Jan/Feb 1998.)

READ MORE ABOUT IT

- <http://www.intervista.com.br/usuarios/geninho>
- "Are you Right – or Left-Brained?", in *Science Mysteries*, Lowell House, 1995.

orchestras /'ɔ:rk ɪs trəz/

WHAT'S IT ALL ABOUT?

Ser destro ou canhoto é apenas ter preferência por usar a mão direita ou a mão esquerda? O texto mostra que isso é uma questão decidida por qual parte do corpo? *Não. O cérebro.*

VERBS AND NOUNS

Em dupla, forme as frases em inglês que correspondem às dadas em português. Os verbos estão à esquerda e os substantivos à direita.

- | | |
|---|---|
| 1. chutar uma bola <i>kick a ball</i> | 6. pegar um lápis <i>pick a pencil</i> |
| 2. ouvir música <i>hear music</i> | 7. desenhar um perfil <i>draw a profile</i> |
| 3. fechar um olho <i>close one eye</i> | 8. resolver o mistério <i>solve the mystery</i> |
| 4. segurar uma lança <i>hold a spear</i> | 9. olhar através do buraco da fechadura <i>look through the keyhole</i> |
| 5. tirar os (seus) sapatos <i>take off your shoes</i> | 10. alinhar dois objetos <i>line up two objects</i> |

pick – look through – hold –
close – draw – solve – kick –
line up – take off – hear

the mystery – a profile – two objects –
one eye – a pencil – a spear – music –
a ball – the keyhole – your shoes

Material didático utilizado na Aula 16

Escola Estadual _____ - Professora: Luciene Teodoro Casassanta Sousa
TESTE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA – 2º trimestre - Valor: 10 pontos

INSTRUÇÕES: Teste individual e sem consulta. Não faça anotações nessa folha.

CONSULTE A LISTA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RESPONDA ÀS SEGUINTESS QUESTÕES EM FOLHA SEPARADA:

01 – COLOQUE (V) PARA AS VERDADEIRAS E (F) PARA AS FALSAS, CONFORME O TEXTO:

- a- Os jogos olímpicos eram um dos festivais de jogos que aconteciam na Grécia antigamente.
- b- Os jogos olímpicos sempre acontecem de quatro em quatro anos, com exceção das épocas em que países estão em guerra.
- c- A Grécia foi o país-sede das primeiras olimpíadas modernas.
- d- Houve uma época em que os jogos olímpicos deixaram de acontecer.
- e- A chama da tocha olímpica nunca é apagada.

02 – RESPONDA EM PORTUGUÊS: Quais são as funções do Comitê Olímpico Internacional citadas no texto?

03 – RESPONDA EM INGLÊS: According to the text, how are the Olympic Games usually opened?



The Olympic Games

In the ancient times, four great game festivals were held on Greek land: The Isthmians, The Nemeans, The Pythians and The Olympic Games. Part of a religious festival, the Olympic Games were held every four years at Olympia. The four year interval was called an Olympiad, and was the system upon which time in ancient Greek history was calculated. The games were so important that even wars were stopped at the time they were held.

The first Olympic Games were held in 776 B.C. At first, only one race (the sprint) was run. Later, the discus and javelin throw, broad jumping and wrestling were added. The Olympic Games were held for more than 1,000 years. They were abolished by the Byzantine Emperor *Theodosius* in 394 A.D.

The Games were revived in 1896 to promote understanding and friendship among nations. The first modern games were held in Athens, Greece. Young men and women come from all over the world to compete in various sports and represent their country. They live in an Olympic Village at the site of the games.

The Olympic Games are organized and governed by the International Olympic Committee (IOC). It sets the general program, chooses the city where the games are to be held, and determines the standards of amateurism. Each participating country has a National Olympic Committee that is responsible for arranging the participation of the nation's athletes in the games.

The opening ceremony of each Olympic Games is held in a major stadium. The president of the host nation usually officiates. Led by athletes from Greece, all athletes march around the stadium in the parade of Nations. Then, facing the Olympic Flag, the athletes take the Olympic Oath: We swear that we will take part in these Olympic Games in the true spirit of sportsmanship, and that we will respect and abide by the rules that govern them, for the glory of sport and the honor of our country.

The Olympic Flame is lit with a torch that is brought by a relay of athletes from the ruins of *ancient Olympia* in Greece. When the Games are completed, the flag is lowered and the flame extinguished.

Text from: <http://www.hol.gr/greece/olympic.htm>; Pictures from: <http://www.perseus.tufts.edu/Olympics/>