Cristiane Ovídio Pinhel

A Relação Professor-Aluno-Texto em aulas de Inglês como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a Realidade da Leitura no Ensino Médio de uma Escola Pública



1910001037



unesp

CRISTIANE OVIDIO PINHEL

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-TEXTO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto
T1037/02

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto

2001

P641
P654r

Linguística aplicada
Assunto CAPES:
8.01.06.00-5 - Linguística aplicada

Pinhel, Cristiane Ovidio.
A relação professor-aluno-texto em aulas de inglês como língua estrangeira: reflexões sobre a realidade da leitura no ensino médio de uma escola pública / Cristiane Ovidio Pinhel. – São José do Rio Preto : [s.n.], 2001.
288 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Lingüística Aplicada. 2. Ensino/aprendizagem de línguas. 3. Leitura. 4. Interação. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'33

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo – Orientador

Prof.a. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Prof.a Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

SUPLENTES

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Prof.a. Dra. Ana Mariza Benedetti

unesp

Ao meu Amigo mais chegado que um irmão

Que se fez real na Sua invisível divindade, chamando o ânimo, a esperança e a determinação à existência quando estes me faltaram ao longo do caminho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor e pela compreensão e, por mais uma vez, terem confiado e acreditado que eu "daria conta do recado";

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela paciência e dedicação ao me ensinar os caminhos da pesquisa em Lingüística Aplicada;

Aos meus sobrinhos, Neto, Marcos Tadeu, Anelise e Murilo, pela alegria da infância que, muitas vezes, me motivou;

Aos meus irmãos, Silvia e Marcos, Adautinho e Fernanda, por terem acreditado em mim;

À minha amiga, Angélica, pelas incansáveis discussões em busca de respostas para as nossas inquietações;

À minha amiga, Anne Elen, pelas visitas de incentivo que não deram para ser retribuídas;

À Prof.a. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pela esperança contagiante no que tange à melhoria do processo de ensino/aprendizagem de LE;

A todos os professores do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos do Campus de São José do Rio Preto, pelo incentivo;

Aos funcionários da seção de pós-graduação do Campus de São José do Rio Preto, pela prestabilidade e pelo esmero no atendimento;

unesp

Aos funcionários da biblioteca do Campus de São José do Rio Preto, pelo auxílio prestado;

Ao Márcio, pelo cuidado com as gravações;

Aos meus amigos do curso de pós-graduação, pelo conhecimento compartilhado;

À professora participante desta pesquisa, pela confiança ao permitir a minha entrada em suas salas de aula;

Aos alunos participantes desta pesquisa, pela cooperação e pela paciência durante a coleta dos dados;

À CAPES, por viabilizar parte desta pesquisa;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse concluído;

E, principalmente, a Deus, o grande Eu Sou, sem o qual nada do que se fez se faria.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas sempre estão mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

(Guimarães Rosa)

unesp

SUMÁRIO

Página

Código das transcrições 10

Lista de gráficos 11

Lista de quadros 13

Resumo 15

Abstract 16

INTRODUÇÃO 17

Justificando os motivos que geraram a pesquisa 17

Definindo os objetivos e as perguntas de pesquisa 25

Elaborando a dissertação 26

CAPÍTULO I –Leitura: uma prática social e sua esfera 28
de ação no processo de ensino/aprendizagem de LE

1.1. Um breve panorama do *status* da leitura em LE nas 28
últimas décadas

1.2. A leitura sob pontos de vista diferentes 34

1.2.1. Os PCNs e a visão sociointeracional da leitura 39

1.2.2. A leitura como evento social 43

1.2.2.1. O ensino/aprendizagem de leitura 45

1.2.2.2. A interação professor-aluno na aula de leitura em LE 52

1.2.3. As interações nas aulas de leitura em LE e o 62
complexo ideológico que permeira o discurso

CAPÍTULO II – A metodologia de pesquisa 67
2.1. O paradigma de pesquisa adotado 67
2.2. O contexto e os participantes da pesquisa 72
2.3. Os instrumentos de pesquisa 75
2.4. A análise dos dados 84
2.4.1. Descrevendo os procedimentos de análise 84
2.4.1.1. das aulas 84
2.4.1.2. dos questionários e entrevistas 90

CAPÍTULO III – O contexto analisado 94
3.1. Uma visão prévia do contexto investigado 94
3.2. Sobre a ênfase dada à leitura 111
3.2.1. Os pressupostos de PP a respeito de leitura e de 116
ensino de leitura

CAPÍTULO IV – A leitura como objeto de estudo na aula 123
de inglês como língua estrangeira
4.1. O controle interacional durante os eventos de leitura: 123
a relação entre PP e seus alunos
4.1.1. Os eventos de leitura 124
4.1.1.1. na primeira série 124
4.1.1.2. na segunda série 137
4.1.1.3. na terceira série 145
4.1.2. Os aspectos formais do sistema de tomada de 158
turnos e seus valores: a relação social, as experiências e
as identidades sociais dos participantes dos eventos de leitura
4.1.2.1. Sobre os valores relacionais e expressivos dos 158
aspectos formais
4.1.2.2. Sobre os valores experienciais 161

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

4.1.2.2.1. A coerência dos pressupostos de PP com 161
a prática desenvolvida durante os eventos de leitura
4.1.2.2.2. Os pressupostos de PP refletidos no tipo 171
de questões de compreensão textual
4.2. A visão dos alunos a respeito de leitura e de 176
aprendizagem de leitura em LE
4.3. A interpretação e a explanação 204

CAPÍTULO V –Discussão e encaminhamentos 212
5.1. Discussão dos dados analisados e dos resultados obtidos 212
5.2. Considerações finais e encaminhamentos 220

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 225

ANEXOS 235
Anexo 1 – Questionário-alunos 1 236
Anexo 2 – Questionário-alunos 2 238
Anexo 3 – Questionário-professor 243
Anexo 4 – Roteiro para elicitação dos protocolos de pausa 245
Anexo 5 – Textos utilizados nos protocolos de pausa 246
Anexo 6 – Textos e exercícios utilizados nas aulas analisadas 248
Anexo 7 – Diários de pesquisa das aulas típicas 261
Anexo 8 – Transcrição do evento de leitura da aula típica 267
da 1ª série A

Código das transcrições

(adaptado de Marcuschi, 1991)

Falantes:	PP (professor-participante); Ax-1, Ax-2, Ax-3 (x = número de identificação do aluno; 1 = 1ª série; 2 = 2ª série; 3 = 3ª série); PQ (pesquisadora)
Sobreposição de vozes:	[
Sobreposição localizada:	[ ]
Pausas:	(+) = 0,5 segundo (++) = 1,0 segundo (+++) = 1,5 segundo (tempo) = mais de 1,5 segundos
Dúvidas e suposições:	(incompreensível)
Truncamentos bruscos:	/
Ênfase:	Letra maiúscula
Alongamento da vogal:	:
Comentários da pesquisadora:	(( ))
Silabação:	hífens (- - -)
Sinais de entonação:	" = para subida rápida (ponto de interrogação) ' = para subida leve , = para descida leve ou brusca
Repetições:	duplicação de letra ou da sílaba
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção:	reprodução dos sons
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação:	... _____ ... = indica trecho com transcrição parcial /.../ = indicam corte no segmento

unesp

LISTA DE GRÁFICOS

		Página
Gráfico 1	Importância da compreensão escrita em relação às outras habilidades	96
Gráfico 2	Importância da produção escrita em relação às outras habilidades	96
Gráfico 3	Importância da compreensão oral em relação às outras habilidades	97
Gráfico 4	Importância da produção oral em relação às outras habilidades	97
Gráfico 5	Importância da gramática em relação às habilidades .	98
Gráfico 6	Proporção de alunos de PP em anos anteriores ..... X proporção de alunos de PP pela primeira vez na 1ª série	105
Gráfico 7	Proporção de alunos de PP em anos anteriores ..... X proporção de alunos de PP pela primeira vez na 2ª série	105
Gráfico 8	Proporção de alunos de PP em anos anteriores ..... X proporção de alunos de PP pela primeira vez na 3ª série	106
Gráfico 9	Proporção de alunos de PP em anos anteriores ..... X proporção de alunos de PP pela primeira vez nas três séries investigadas	106

Gráfico 10 Proporção de alunos que gostam de ler 186
X proporção de alunos que não gostam
de ler nas três séries investigadas
Gráfico 11 Proporção de alunos que acham que ler é 187
importante X proporção de alunos que
acham que ler não é importante
Gráfico 12 Proporção de alunos que não se consideram .....
bons leitores X proporção de alunos que se 193
consideram bons leitores e mais ou menos
bons na 1ª série
Gráfico 13 Proporção de alunos que não se consideram .....
bons leitores X proporção de alunos que se 194
consideram bons leitores na 2ª série
Gráfico 14 Proporção de alunos que não se consideram 195
bons leitores X proporção de alunos que se
consideram bons leitores na 3ª série

LISTA DE QUADROS

		Página
Quadro 1	1ª série A (itens trabalhados nas aulas observadas) ...	112
Quadro 2	2ª série D (itens trabalhados nas aulas observadas) ...	113
Quadro 3	3ª série B (itens trabalhados nas aulas observadas) ...	114
Quadro 4	Organização interacional - excerto 13 ..... (aula típica – 1ª série A)	126
Quadro 5	Organização interacional – excerto 15 ..... (aula típica – 1ª série A)	129
Quadro 6	Organização interacional - excerto 16 ..... (aula típica – 1ª série A)	131
Quadro 7	Organização interacional - excerto 17 ..... (aula típica – 1ª série A)	134
Quadro 8	Organização interacional - excerto 19 ..... (aula típica – 2ª série A)	140
Quadro 9	Organização interacional - excerto 24 ..... (aula típica – 3ª série B)	149
Quadro 10	Organização interacional - excerto 25 ..... (aula típica – 3ª série B)	152
Quadro 11	Organização interacional - excerto 26 ..... (aula típica – 3ª série B)	153
Quadro 12	1ª série A (questão 12)	177
Quadro 13	2ª série D (questão 12)	178
Quadro 14	3ª série B (questão 12)	179
Quadro 15	1ª série A (questão 21)	190
Quadro 16	2ª série D (questão 21)	191

Quadro 17 3ª série B (questão 21) 192
Quadro 18 2ª série D (questão 27) 196
Quadro 19 3ª série B (questão 27) 197

RESUMO

A proposta deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre a atividade de leitura desenvolvida em aulas de inglês, a partir da observação da prática pedagógica de uma professora em três séries do Ensino Médio de uma escola pública. Fundamentada na perspectiva sociointeracional, que propõe a interação social entre autor e leitor, bem como entre os participantes de eventos de leitura específicos, em um processo de construção de sentidos, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho etnográfico. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio e em vídeo das aulas nas três séries, e por meio de entrevistas e questionários com professora e alunos. Os resultados apontam para a predominância de uma visão de leitura em que o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática e também como uma somatória de frases e de palavras. A função do aluno é decodificar o conteúdo inserido no texto para que possa ser avaliado pela professora, de maneira que, ao avaliar as contribuições dos alunos, a professora acaba imprimindo uma única leitura possível do texto. Ao caracterizar o trabalho de leitura nas aulas de inglês investigadas, espera-se trazer possíveis encaminhamentos para o processo de ensino/aprendizagem de leitura em LE, de maneira a considerar às dificuldades de transposição didática das orientações dos PCNs, mostrando a necessidade de preparo dos professores para que possam proceder efetivamente a esta transposição.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze how the teaching/learning process of reading in EFL is developed in a Brazilian state school. A teacher's classroom practice was investigated in three secondary level classes. An ethnographic investigation was developed, based on a sociointeractionist view, in which the main assumption is the social interaction between the author and the reader, as well as among the participants of the reading events, towards the construction of meaning. The lessons were recorded on video, and the teacher and her students were interviewed, and answered questionnaires. The research results revealed that reading in EFL, in a secondary school classrooms, is taught aiming only at the training of structures. The learner's role is to decode the content of the text and the teacher's role is to evaluate him/her. When evaluating the learner's answers, the teacher does not accept contributions, which are different from hers and therefore considered wrong. In reading events, the possible single reading must be the one offered by the teacher. By investigating the work with reading conducted in these ELF classrooms, the intention is to show possible new ways to develop the reading and teaching/learning processes in a FL, and to discuss to the drawbacks in putting the guidelines of the National Curricular Parameters – an educational document for the policies of FL teaching in Brazil, into practice, as well as to emphasize the need of teacher reflexive preparation to do so.

unesp

INTRODUÇÃO

Justificando os motivos que geraram a pesquisa

Ao buscar justificar os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa sobre leitura em Língua Estrangeira (doravante LE) no ensino médio da escola pública, gostaria de retomar a minha experiência docente, iniciada como monitora de inglês de uma escola particular. Retomar a minha experiência significa estabelecer o princípio dos meus questionamentos sobre o ensino de leitura em LE.

Uma das minhas funções como monitora era assistir as aulas dos professores mais experientes do ensino fundamental e médio, a fim de "aprender" como as aulas deveriam ser ministradas, a partir do material didático utilizado por aquela escola. Ao assistir a essas aulas, percebi que o momento destinado à leitura não oferecia ao aluno oportunidades de criar os significados do texto em um processo interativo entre ele – leitor – e o autor do texto. O que existia, portanto, era uma prática com características próprias, orientada por uma concepção de texto como conjunto de significados "acabados" e "prontos" para serem decodificados, sendo que, ao aluno, cabia apenas acompanhar, passivamente, a leitura e a tradução oferecida pelo professor para, em seguida, responder às perguntas de compreensão apresentadas.

A partir da observação dessa prática tradicional que envolvia o trabalho com textos na escola particular, questionamentos com relação à possibilidade de encontrar diferenças na prática desenvolvida por professores da escola pública começaram a surgir. Pressupondo que o trabalho desses professores fosse diferente, resolvi investigar o trabalho



com textos em LE desenvolvido em uma escola pública, uma vez que acreditava que, pelo fato de não serem obrigados a seguir um material didático e um método de ensino específicos que, de certa forma, acabasse cerceando suas tentativas de inovação, esses professores tivessem mais "liberdade" para desenvolver seu trabalho, no sentido de ser menos voltado para práticas tradicionais, como o ensino de gramática e tradução.

No entanto, ao buscar pelo contexto mais apropriado para realizar a minha investigação, estabeleci contato com alguns professores nas escolas públicas visitadas. Nesse contato, observei que, mesmo não sendo obrigados a desenvolver uma prática orientada por um livro didático (doravante LD) em particular e por um método de ensino específico, eles pareciam ainda manter concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem de LE que os levavam a trabalhar a leitura a partir de uma perspectiva tradicional. Assim, mesmo com o advento de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para o ensino fundamental (1998)[1] e médio (1999)[2], o que ainda parece existir, com relação à leitura, é uma prática em que a seleção dos textos é feita a partir do conteúdo gramatical trabalhado e que, embora inclua textos, não pode ser considerada ensino de leitura.

A partir disso, me propus a realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, por meio da qual eu pudesse investigar como, de fato, se configurava a prática de leitura desenvolvida por professores de LE da escola pública, de maneira a verificar que tipo de interação professor-aluno caracterizava o momento da leitura no ensino médio.

Para justificar minha opção pelo ensino médio, é necessário tecer algumas considerações sobre as orientações que aparecem tanto nos PCNs-

[1] Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, 1998.
[2] Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

unesp

LE ensino fundamental quanto nos PCNs para o ensino médio, já que a orientação do primeiro documento é para que o ensino de leitura seja considerado um que tenha objetivos socialmente justificáveis, pois "dada a diversidade regional, cultural e política existente no país", esse documento pode

> parametrizar referências nacionais para as práticas educacionais, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios" (Rojo, 2000, p.28).

Esse argumento fundamenta-se na necessidade emergente, em todo o território nacional, de que as atividades pedagógicas trabalhadas em sala de aula visem o engajamento discursivo do aluno, ou seja, a sua capacidade de se envolver e envolver outros no discurso, procurando constituí-lo como sujeito do discurso via LE. Isso, para os PCNs, pode ser feito por meio de processos de ensino/aprendizagem que envolvam o aluno na construção de sentidos pela aprendizagem de, pelo menos, uma habilidade comunicativa (produção oral ou produção escrita, ou ainda, compreensão oral ou compreensão escrita).

Ao propor o ensino de, pelo menos, uma das habilidades, de maneira comunicativa, os PCNs consideram que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas e que a escolha em se trabalhar uma delas estaria, portanto, vinculada a objetivos socialmente justificáveis, como é o caso da leitura que encontra respaldo para seu ensino na leitura de literatura técnica e de lazer, além da importância que assume no preparo de alunos para os exames formais de LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação).

unesp

Esta proposta de priorizar o ensino da leitura, no entanto, aparece apenas nos PCNs – LE para o ensino fundamental, sendo que as orientações para o ensino médio não ressaltam nenhuma habilidade em particular, mas direcionam os objetivos do processo de ensino/aprendizagem de LE para a elaboração de um currículo que desenvolva o domínio de competências básicas e não o acúmulo de informações.

Segundo os PCNs para o ensino médio, essas competências básicas integram a chamada competência comunicativa, de tal forma que a preocupação esteja em que o aluno desenvolva a capacidade de distinguir entre as variantes lingüísticas, podendo escolher o registro e o vocabulário adequado ao contexto no qual está inserido. Além disso, o ensino de LE precisa levar o aluno a interpretar de maneira efetiva uma determinada expressão a partir de aspectos sociais e culturais, compreendendo também em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. O aluno precisa também ser capaz de utilizar mecanismos de coerência e coesão na produção da LE, seja na produção oral ou na escrita, bem como estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação.

Para tanto, segundo os PCNs, o ensino médio possui, entre uma de suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Sendo assim, ao pensar que os alunos das séries do ensino médio estão mais próximos de enfrentar as necessidades do mercado, o ensino da leitura seria uma forma mais coerente de incorporar as necessidades da realidade, já que, segundo o próprio documento, o currículo escolar precisa ser planejado de maneira que os alunos tenham acesso aos conhecimentos que, "de forma mais imediata ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho" (p.149).

Assim, com base na discussão de Almeida Filho (1998, p.15) de que a aprendizagem de uma LE abrange "configurações específicas de

afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo)", é possível salientar que os alunos do ensino fundamental apresentam um nível de motivação bastante grande com relação à aprendizagem de uma nova língua. Segundo Almeida Filho, "os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustados ao longo do processo de ensino/aprendizagem", sendo que, dependendo da experiência que o aluno estiver vivenciando, pode ocorrer uma motivação ou uma resistência ao processo de aprendizagem que se segue. Sendo assim, sabendo que as configurações de afetividade de grande parte dos alunos do ensino fundamental são propícias para que o processo de ensino/aprendizagem seja efetivo, seria interessante que houvesse uma maior preocupação em oferecer condições para que o trabalho de produção e compreensão oral e escrita fosse desenvolvido de maneira mais satisfatória.

No ensino médio, no entanto, poderia, então, se pensar em priorizar, de certa forma, o trabalho com textos, já que os alunos estariam mais próximos das necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho, pensando, inclusive, nos exames vestibulares. É, nesse sentido, que acho relevante rever o ensino de leitura em LE nesta etapa do ensino regular, a fim de investigar como os alunos estão sendo preparados para enfrentar a demanda do mercado de trabalho, bem como as provas de compreensão em leitura que aparecem nos vestibulares das principais universidades estaduais e federais do país.

O que há, portanto, é uma necessidade de se potencializar, por meio do ensino de leitura em LE, a formação do aluno como um leitor autônomo, capaz de interagir com o autor, de maneira a interpretar o texto em busca dos objetivos específicos que emergem a cada leitura. O aluno precisa, assim, estar consciente de que os sentidos de um determinado texto não reside em si mesmo, mas sim no diálogo que firma com ele, sendo que este

unesp

diálogo, segundo Moita Lopes (1996) é considerado interacional, pois o fluxo de informação, no momento da leitura, opera nas direções ascendentes e descendentes interacionalmente, ou seja, o leitor, ao mesmo tempo em que percebe as informações encontradas na página impressa, traz para dentro do texto seu conhecimento prévio de mundo. No entanto, de acordo com tal autor, o aspecto interacional da leitura não está apenas relacionado ao fluxo bidirecional da informação, mas a uma visão da leitura como ato comunicativo de negociação de sentidos entre os seus participantes, leitor e escritor (Widdowson, 1984, p.219, *apud* Moita Lopes, *ibid.*).

A partir desta concepção de leitura, portanto, é importante que o professor de LE preocupe-se em tornar seu aluno autônomo, participante ativo na produção dos sentidos dos textos que pode vir a encontrar, não só no vestibular, mas também em sua formação acadêmica e em seu exercício profissional.

Desta forma, as concepções de ensino/aprendizagem do professor são fundamentais na aula de leitura, no que diz respeito à visão que o aluno passa a ter frente ao processo de leitura. Se o professor encarar tal processo como mera decodificação de sinais, livre de interferências subjetivas, o aluno, conseqüentemente, nunca vai se sentir capaz de desafiar um texto, a fim de construir seu sentido, ficando preso à tradução literal do texto, feita palavra por palavra.

Depois de tentar justificar a minha opção em desenvolver essa investigação com alunos do ensino médio, gostaria de ressaltar que, a princípio, a minha proposta era investigar as salas de aula de, pelo menos, dois professores. No entanto, esta proposta inicial precisou ser abandonada, devido à dificuldade que tive de encontrar professores que estivessem dispostos a participar do processo de investigação. Diante da inviabilidade de realização dessa primeira proposta, optei por desenvolver um estudo de

caso a partir da investigação da prática de uma professora de LE (doravante PP) de uma escola pública do interior do estado de São Paulo.

A fim de que esse estudo de caso pudesse, de fato, caracterizar como o ensino de leitura em LE estava sendo desenvolvido por esta professora em suas aulas, propus que a investigação acontecesse em três séries do ensino médio, de modo a abranger uma 1ª série, uma 2ª série e uma 3ª série. Vale dizer, que a escolha de cada série foi efetuada pela própria professora com base, segundo ela, no rendimento e na disciplina dos alunos, sendo que, de fato, a grande maioria dos alunos dessas três séries revelaram um bom rendimento e uma boa disciplina que permitia PP desenvolver satisfatoriamente seu trabalho.

As aulas das três séries escolhidas para fazer parte da pesquisa aconteciam no período da manhã, sendo que os alunos, na sua grande maioria, não trabalhavam, característica essa que os diferenciava dos alunos do ensino médio noturno que, em grande parte, tinham que trabalhar. Essa diferença entre os alunos do período da manhã e do período noturno me parece ser determinante, no que diz respeito à postura de professores, diretores e coordenadores da escola frente a esses alunos. É possível perceber, por exemplo, uma maior preocupação em estimular os alunos do período da manhã a se prepararem para os exames vestibulares, já que apresentam maiores condições para fazer um curso superior.

Com relação à tradição de ensino nesta escola, é importante salientar que essa instituição é marcada por um passado de sucesso no que tange à formação acadêmica de seus alunos. No entanto, mesmo sendo caracterizada por essa tradição no ensino, a escola parece estar passando por um momento de reconquista de sua reputação, pois depois de sofrer um descrédito por parte da sociedade como um todo, sendo vista como uma escola de alunos indisciplinados e de professores despreparados, está buscando reafirmar a sua posição como uma instituição confiável.

unesp

Para tanto, direção e coordenação parecem bastante empenhados em levar seus professores a ampliarem seus conhecimentos sobre as novas orientações de ensino dos PCNs, desenvolvendo para isso cursos de atualização e exigindo que esses professores façam seu planejamento do ano com base nessas orientações. Por outro lado, é possível perceber também o engajamento de todos no desenvolvimento de projetos pedagógicos que possibilitem ao aluno uma formação mais global, promovendo trabalhos interdisciplinares que ajudem o aluno a perceber a utilidade do que aprende no seu dia a dia.

Apesar desse empenho do corpo docente, o fato de terem que lidar com classes numerosas, com uma média de 35 alunos por série, bem como o fato de terem que lecionar em mais de um período, acaba dificultando o trabalho desses professores, pois, muitas vezes, ficam impossibilitados de participarem dos cursos de atualização e, conseqüentemente, de aprimorarem seus conhecimentos em relação às inovações dos PCNs, devido à falta de tempo.

No que diz respeito ao ensino de LE, percebo que as dificuldades para se transformar a prática se agravam frente à importância do trabalho em pares ou em grupos no desenvolvimento de atividades mais comunicativas que integrem os alunos em um processo de construção de sentidos. Devido ao número de alunos, as atividades em grupos podem causar barulho, resultando em reclamações por parte de inspetores de alunos, bem como de outros professores e da própria direção da escola, afetando as tentativas de inovação por parte do professor de LE.

Depois de justificar os motivos que me levaram a realizar essa investigação e de tecer alguns comentários sobre o contexto de pesquisa escolhido, passo, então, a definir os meus objetivos e a apresentar as minhas perguntas de pesquisa.

unesp

Definindo os objetivos e as perguntas de pesquisa

Essa preocupação em rever o ensino de leitura em LE acabou me impulsionando, portanto, a investigar como se processa a relação professor-aluno-texto, sendo que os objetivos desta pesquisa estão vinculados à tentativa de se oferecer ao processo de ensino/aprendizagem de LE uma colaboração, ao trazer novas reflexões a respeito das relações que se estabelecem na aula de leitura do ensino médio. Assim, pretendo verificar o tipo de relação que PP estabelece com seus alunos na aula, de maneira a poder caracterizá-la, buscando mapear os pressupostos que levam PP a tomar as decisões que toma nos momentos destinados à leitura. Além disso, pretendo também mapear os pressupostos de leitura e de aprendizagem de leitura que podem estar influenciando a relação que o aluno tem com o texto durante as aulas de LE. Desta forma, a seguinte pergunta de pesquisa e subseqüentes subperguntas, foram elaboradas, a fim de alcançar os objetivos apresentados:

1. Como acontece a interação professor-aluno nas aulas de leitura em língua estrangeira no ensino médio da escola pública?

1.1. Qual a ênfase dada à leitura pelo professor de língua estrangeira?

1.2. Quais são os pressupostos do professor a respeito de leitura e de ensino de leitura?

1.3. Estes pressupostos são coerentes com as atividades propostas em sala de aula?

1.4. Quais são os pressupostos dos alunos a respeito de leitura e de aprendizagem de leitura?

unesp

Elaborando a dissertação

A fim de responder essas perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, o capítulo I deste trabalho será destinado à discussão do arcabouço teórico que fundamentará, posteriormente, a análise e a discussão dos dados nos capítulos III, IV e V. No capítulo II, será apresentada a metodologia de pesquisa utilizada na coleta e na análise dos dados, bem como o contexto e os participantes da pesquisa.

A análise ocupará dois capítulos da dissertação. No capítulo III, ao iniciar a análise do contexto investigado, estarei caracterizando, por meio dos dados coletados, os participantes da pesquisa, bem como levantando aspectos institucionais e sociais mais amplos que possam estar influenciando na prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula observadas. Ainda, no capítulo III, levantarei asserções sobre a ênfase dada à leitura por PP em suas aulas, bem como seus pressupostos sobre leitura e sobre ensino/aprendizagem de leitura. Para tanto, considerarei também os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas. Em seguida, no capítulo IV, estarei analisando os eventos de leitura que ocorreram nas aulas típicas das três séries investigadas, de maneira a levantar asserções sobre o tipo de relação que a professora estabelece com seus alunos durante estes eventos. Além disso, neste capítulo, analisarei como os pressupostos de PP se revelam na realização das tarefas propostas em sala de aula a partir do texto em LE. Ainda, no capítulo IV, trarei a análise dos pressupostos dos alunos sobre leitura e aprendizagem de leitura.

O capítulo V apresentará uma conclusão do trabalho de investigação realizado, trazendo, em um primeiro momento, uma discussão dos dados analisados e, em seguida, considerações sobre possíveis encaminhamentos, a fim de promover um trabalho de leitura em LE que vise o aprimoramento do aluno enquanto pessoa humana, "incluindo a

formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (PCNs, 1999, p.22).

CAPÍTULO I

LEITURA: UMA PRÁTICA SOCIAL E SUA ESFERA DE AÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE

1.1. Um breve panorama do *status* da leitura em LE nas últimas décadas

Kleiman (1998), ao articular uma discussão sobre o estatuto teórico da Lingüística Aplicada (doravante LA) no Brasil, aponta a pesquisa em leitura como uma das áreas de investigação mais antigas da LA em nosso país. Nos últimos anos da década de 70, o problema de leitura, principalmente em língua materna (doravante LM), assumiu sua posição de objeto de investigação a partir da "crise de leitura" que assolou professores e pesquisadores ao observarem um fracasso no ensino da compreensão escrita, particularmente nas camadas mais pobres. A autora discorre, ainda, nessa discussão, sobre a leitura em LE que, na mesma época, preocupava os interessados na área. Essa preocupação surgiu a partir da necessidade emergente de desenvolver a capacidade de leitura dos alunos que estavam sendo inseridos na competitividade profissional de um mercado que começava a se configurar "anglofalante".

Segundo Kleiman (*op.cit.*, p.58), depois desse "período de efervescência", em que foram produzidos bons resultados na busca de respostas para essas questões sociais, a pesquisa em leitura continuou a produzir resultados constante e regularmente, tanto em LM como em LE.

Ao chegar à década de 90, a pesquisa sobre leitura embarca no paradigma etnográfico enfatizado pelos lingüistas aplicados, passando, então, a preocupar-se mais com o ponto de vista dos participantes dos contextos investigados, a fim de que as asserções produzidas sobre a prática de leitura não sejam apenas fruto subjetivo das observações do pesquisador e, muito menos, de resultados obtidos por meio de instrumentos quantitativos.

Apesar da intensa investigação dos anos 70 e das frutíferas pesquisas dos anos 90, Kleiman (1998), ao discutir sobre a aplicação das práticas de pesquisa, ressalta a necessidade de se rever a pesquisa em leitura, a qual tem experimentado um abandono progressivo antes da obtenção de resultados teóricos mais assertivos. Esse abandono, de fato, pode ser sentido, principalmente, na pesquisa sobre leitura em LE na escola pública, pois, ao buscar produções realizadas na área nos últimos cinco anos, percebi uma lacuna aberta, mesmo com o advento dos PCNs que sugerem, para o ensino fundamental, a leitura como habilidade a alcançar os objetivos socialmente justificáveis em território nacional. Ao buscar por essas produções, foi possível encontrar diversas investigações sobre leitura e letramento em LM, mas em LE, apenas algumas teses e dissertações sobre vocabulário e leitura (ver Scaramucci, 1995), leitura e literatura (ver Vieira, 1999; Linge, 1998), leitura e ensino instrumental (ver Coelho, 2000; Fantini, 1997; Geraldini, 1995). Além disso, a maioria das pesquisas desenvolvidas tinham como sujeitos de pesquisa alunos universitários, bem como professores de LE em formação (ver Figueiredo, 2000; Turtelli, 1997; Jorge, 1995). No entanto, foi encontrado um trabalho (Souza, 2000) produzido com o objetivo de verificar a situação do ensino de leitura na escola pública. Os resultados desse trabalho apontam para a existência de "uma incompatibilidade entre as concepções declaradas e a realidade das ações propostas pelos professores-participantes", bem como para a predominância de atividades de leitura desvinculadas de uma preocupação

com a produção de sentidos por parte dos alunos enquanto leitores (Souza, *op.cit.*, p.57). É importante também citar o trabalho realizado por Moita Lopes (1996), no qual o autor discuti a relação aprendiz-professor nas aulas de línguas na escola pública, apontando caminhos para uma interação que vise a construção do conhecimento do aprendiz por meio do ensino de leitura.

A escassez de trabalhos na área, atualmente, não é, no entanto, um sintoma de que soluções para a "crise de leitura" já foram encontradas e colocadas em prática, principalmente com relação ao ensino fundamental e médio das escolas brasileiras. Embora, nos anos 70, a investigação tenha se mostrado bastante intensa e, nos anos 90, ela tenha alcançado bons resultados, é possível, ainda, evidenciar, na escola e na sociedade como um todo, a existência do que Foucambert (1994, p.18) chama de iletrismo. Por iletrismo entende-se a "falta de familiaridade com o mundo da escrita", ou seja, a falta de familiaridade em tratar a leitura como uma forma de comunicação.

Se isso ainda ocorre em LM, quanto mais em uma situação de LE, na qual a competência lingüística fica comprometida (Scaramucci, 1999). Quantas vezes, nas conversas da sala de professores, é possível ouvir reclamações como: "Esses alunos não sabem ler" ou "Esses alunos não gostam de ler" ou, ainda, "Eles não sabem ler em português, quanto mais em inglês." É claro que, como salienta Moita Lopes (1996), que essa é uma discussão que insere-se na questão das ideologias imbricadas no discurso pedagógico com relação à falta de aptidão dos alunos da escola pública para aprender uma LE.

Essas ideologias de falta de aptidão, por outro lado, acabam reproduzindo, sem uma reflexão consciente por parte do professor, concepções de linguagem como um sistema de sinais prontos para serem decodificados e, conseqüentemente, de leitura como tradução. Isso acontece

unesp

porque essa concepção estruturalista de linguagem acaba resultando em uma prática de ensino que, 'embora inclua textos, não pode ser considerada "ensino de leitura" ' (Scaramucci, *op.cit.*, p.15). Nesse sentido, penso ser sintomático que os alunos não consigam fazer um trabalho de construção de sentidos, interpretando um texto de maneira efetiva, já que, na verdade, eles não estão aprendendo a ler, mas sim a decodificar sinais.

No entanto, no final dos anos 90, o ensino de LE e, conseqüentemente, o ensino de leitura, parece ter recobrado o interesse de pesquisadores e educadores, uma vez que, em uma iniciativa da secretária da educação do governo federal, foram publicados documentos de cunho político-educacional para o ensino fundamental e médio, visando trazer alguns parâmetros orientadores para o ensino das Línguas Estrangeiras e possível melhoria.

Esse recobrar de interesse pode ter sido fruto do que Leffa (1999) aponta como um período de ascensão no contexto nacional em relação ao ensino de LE, promovido pela busca do conhecimento, que é um item importante, nos dias de hoje, para a realização profissional e, conseqüentemente, financeira. Sendo assim, preocupado com a capacitação dos alunos para enfrentar as necessidades sociais emergentes com relação à aprendizagem de LE, a proposta dos PCNs-LE (1998) para o ensino fundamental, por exemplo, é que a leitura seja priorizada como uma habilidade de ensino socialmente justificável, visando o preparo dos alunos para os exames formais de LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação).

A partir das orientações dos PCNs para o ensino de leitura, é esperado que professores de LE estejam engajados na revisão de suas concepções de leitura frente aos pressupostos dos documentos, buscando transformar suas práticas e alcançar o objetivo maior de capacitar seu aluno para participar da vida social e política de maneira crítica, responsável e

construtiva, aumentando para isso a sua "autopercepção como ser humano e como cidadão" (PCNs, 1998, p.19).

Seria, portanto, contraditório, ainda, encontrar, nas aulas de LE, atividades tradicionais como a tradução, exercícios estruturais em que o texto é visto como pretexto para o ensino de itens gramaticais, a não ser que se leve em consideração a complexidade da transposição didática das orientações propostas por estes documentos. Levar esta complexidade em consideração é pensar que o conhecimento apenas informado dessas orientações não significa, necessariamente, a transformação da prática pedagógica do professor. É preciso que o professor passe por um processo de reflexão, de maneira a confrontar estas novas diretrizes com seus próprios pressupostos e crenças a respeito de leitura e ensino/aprendizagem de leitura, bem como com os resultados que tem alcançado no desenvolvimento da sua prática.

Segundo Almeida Filho (1998, p.13), para que ocorram mudanças e inovações, é necessário que o professor vivencie novas compreensões da sua abordagem de ensinar, bem como os alunos da sua abordagem de aprender. Por abordagem de aprender entende-se as maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua, enquanto que por abordagem de ensinar entende-se o "conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é linguagem, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo", que acaba orientando as decisões e ações do professor em sala de aula. A abordagem de ensinar do professor funciona, portanto, como uma "força potencial", sendo que para que ocorra mudanças e alterações no processo de ensino/aprendizagem de LE é "crucial" que se mude as essências dessa força (Almeida Filho, *op.cit.*, p.14-7). É fundamental que haja, por parte do professor, um processo de reflexão sobre as novas orientações que estão sendo apresentadas nos PCNs, bem como um aprofundamento da base teórica que subjaz essas

unesp

orientações, a fim de que não ocorram apenas alterações superficiais, mas sim uma ruptura de concepções do que seja linguagem e do que seja ensino e aprendizagem de LE.

A proposta de Almeida Filho (*op.cit.*, p.21), portanto, é que o professor desenvolva uma "competência *aplicada*", ou seja, desenvolva uma abordagem consciente, de tal forma que consiga explicitar porque ensina como ensina e "porque obtém os resultados que obtém." E, ainda, que o professor seja capaz de desenvolver uma "competência *profissional*", a fim de que possa conhecer seus deveres no exercício do magistério, administrando, para tanto, "seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente."

Rojo (2000, p.31), ao discutir os possíveis problemas e dificuldades que podem ser encontrados na transposição didática das orientações dos PCNs, salienta que, para que a transposição seja o mais efetiva possível, é fundamental que haja uma "construção da compreensão" dos pressupostos teóricos que embasam os PCNs, de maneira a promover uma "discriminação" desses pressupostos "em relação a outras teorias em circulação há mais tempo nos discursos de formação de professores." E para que haja essa discriminação reflexiva, é preciso que o professor tenha acesso a textos de divulgação científica que facilitem o acesso a estes "*saberes de referência*", já que, segundo Rojo, há uma ausência e, portanto, uma necessidade latente de elaboração desse tipo de texto.

Sendo assim, para que os efeitos e resultados das inovações propostas pelos PCNs sejam potencializados, é preciso que haja uma preocupação com a "formação continuada de professores e demais educadores" para que, de fato, ocorram "mudanças substanciais na direção pretendida" (Barbosa, 2000, p.150). No entanto, para que a implementação de políticas de formação de professores seja viabilizada é preciso que todos os envolvidos na educação, incluindo diretores, supervisores e dirigentes de

unesp

ensino, também estejam conscientes da necessidade de transformação, de maneira a instrumentalizar ações que promovam a transposição efetiva das inovações apresentadas pelos PCNs.

Para melhor esclarecer essa necessidade emergente de conscientização, a fim de que haja, realmente, uma possibilidade de transposição didática dos PCNs, acho relevante discorrer sobre os pressupostos que embasam essas orientações para o ensino de LE no contexto brasileiro. Para tanto, penso ser relevante fazer uma retomada panorâmica das diversas visões existentes de abordagem da leitura que antecederam a visão sociointeracional que subjaz o documento, bem como aquela que subjaz este trabalho em particular.

1.2. A leitura sob pontos de vista diferentes

Wallace (1993), ao apresentar um esboço das principais correntes teóricas sobre leitura e ensino/aprendizagem de leitura, faz um contraponto entre as abordagens voltadas para o produto e aquelas voltadas para o processo.

Sendo assim, pode-se dizer que a abordagem tradicional baseada em uma visão de texto como objeto determinado, "pronto" para ser decodificado, está voltada para o produto, em que há apenas uma única possibilidade de interpretação, relacionada ao que o leitor 'consegue tirar' do texto. A função do leitor, portanto, é processar as informações de maneira ascendente, de forma que a compreensão seja feita a partir do texto e dos dados nele contidos, ou seja, a compreensão é totalmente dependente do texto (Cavalcanti, 1989). O ensino, com base nesta visão tradicional, está pautado na tradução e na utilização do texto como um veículo para o ensino da gramática (Silverstein, 1987; Grabe, 1991, *apud* Figueiredo, 2000).

unesp

Antes de apontar os precursores da visão de leitura como processo, Figueiredo (2000) salienta que, no audiolingualismo, a leitura também não era vista como um processo, mas sim como uma

> decodificação mecânica da escrita, exercitada pela formação de hábitos através de exercícios orais intensivos, de indução de respostas automáticas, focalizando, primordialmente, o texto. (p.28)

Somente com o advento das pesquisas psicolingüísticas que a leitura passou a ser investigada como um processo, de tal forma a delegar ao leitor uma função mais ativa na interpretação do texto (Alderson e Urquhart, 1984, *apud* Wallace, *op.cit.*). A partir dos pressupostos psicolingüísticos de Goodman (1971) e Smith (1978), a leitura passa a ser vista, então, como um processamento descendente de informações em que o leitor é visto como o único responsável pela compreensão, fazendo da leitura 'um jogo de adivinhação'. Para desempenhar bem a sua função neste jogo, o leitor faz uso dos três níveis de linguagem presentes no texto: os níveis grafofônico, o sintático e o semântico, de tal forma que as pistas sintáticas e semânticas sejam suficientes para que ele, leitor, recorra ao nível grafofônico apenas para refinar e checar suas predições (Wallace, 1993).

Segundo Wallace (*op.cit.*), a grande contribuição da visão psicolingüística foi a visão de leitura como processo unitário em que leitores efetivos, ao selecionar estratégias para solucionar problemas encontrados durante o processo de leitura, o fazem a partir de propósitos e de contextos específicos. No entanto, esta abordagem, na perspectiva de alguns pesquisadores, como Rumelhart e Ortony (1977), negligencia o processo ascendente, ao dar pouca atenção aos aspectos sintáticos e

unesp

grafofônicos do texto, supervalorizando, por outro lado, o processamento descendente das informações advindas do leitor.

A partir disso, Rumelhart e Ortony (1977, *apud* Cavalcanti, 1989), ao proporem a Teoria de Esquemas, acreditam que a compreensão não aconteça apenas por meio do processamento descendente das informações, mas que aconteça sim pela simultaneidade desses dois tipos de processamento, o ascendente e o descendente. Esta visão de simultaneidade dos processamentos de informação acabou influenciando, na década de 80, às abordagens interativas de leitura que postulavam que o sentido é construído na interação leitor-texto (Figueiredo, 2000), como por exemplo, o modelo de leitura proposto por Kato (1985). Para essa autora, o processo de leitura é visto como interacional, já que o leitor, ao acionar seu conhecimento de mundo e os confrontar com os dados do texto para a construção do sentido, interage com o autor por meio do texto, buscando chegar as idéias e as intenções comunicativas do escritor expressas aí.

Moita Lopes (1996) também descreve sua proposta de leitura como sendo um processo interacional e fundamenta-se, como Kato (*op.cit.*), na Teoria de Esquemas de Rumelhart e Ortony (1977), definindo esquemas como "estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) - ou seja, o nosso pré-conhecimento - que são empregadas no ato da compreensão" (p.139). Assim, para o autor, o fluxo de informação acontece nas duas direções, ascendente e descendente, interacionalmente.

Neste fluxo de "mão-dupla", então, o leitor aciona seu conhecimento de mundo, processado de forma descendente, frente à informação oferecida pelo texto de maneira ascendente, fazendo uso de suas habilidades de níveis superior, como predição e inferência, e inferior, como o reconhecimento de formas lexicais e gramaticais baseado em seu conhecimento lingüístico (Absy, 1995).

unesp

A Teoria de Esquemas, entretanto, ao propor esta interação entre os fluxos de informação, não focaliza os aspectos sociais da leitura, ou seja, não considera a leitura como "uma forma de estabelecer, manter ou mudar relações e identidades sociais", definida, portanto, como um evento cultural e social (Bloome, 1993, p.100). É a partir desta lacuna que Moita Lopes (1996), então, estabelece um arcabouço sociointeracional para a leitura, assumindo que o que acontece na leitura, na verdade, é a interação social entre leitor-autor, ambos posicionados social, política, cultural e historicamente, e engajados em um processo comunicativo em meio a aspectos sociais e psicossociais.

Sob esta perspectiva sociointeracional em que o ato comunicativo realizado via língua escrita acontece em forma de interação não-recíproca, ou seja, leitor-escritor estão desassociados fisicamente no momento em que efetuam suas funções de participantes do discurso, Widdowson (1984) propõe que a leitura deixe de ser vista como um exercício de análise lingüística e passe a ser vista como um processo social de construção de sentidos. Desta forma, na interação autor-leitor, o que ocorre é uma realização de regras lingüísticas na produção do sentido, envolvendo inevitavelmente um engajamento baseado na experiência, bem como em aspectos cognitivos, dos participantes posicionados social, política, cultural e historicamente. O sentido, portanto, não reside no texto, mas na negociação que o leitor estabelece com o escritor, sendo que esta negociação acontece por meio do ajuste dos esquemas de ambos os participantes da interação (Moita Lopes, *op.cit.*; Kleiman, 1996). O que acontece, portanto, é uma tentativa de se construir o sentido do texto por meio de uma "negociação entre o mundo do leitor, representado por

seu conhecimento sistêmico e seu conhecimento esquemático, e o mundo do escritor expresso no texto" (Moita Lopes, 1996).[1]

Segundo Bloome (1983), esta interação entre autor e leitor precisa ser vista mais do que um veículo para convergir idéias entre estes dois participantes, pois, na leitura, há mais sentidos do que, simplesmente, as idéias sendo expressas pelo autor e recebidas pelo leitor. Os objetivos para uma pessoa se engajar em uma interação com o autor via texto podem ser outros do que apenas obter o sentido pretendido pelo autor, sendo que estes objetivos são consistentes com a visão de leitura e de linguagem, em geral, dos participantes de um dado evento de leitura. O processo interativo de comunicação entre leitor/autor não é, então, uma simples extração de informação do texto, ou seja, das intenções do autor, mas uma interpretação por meio da negociação de sentido, na qual o leitor ativa suas estruturas de conhecimento, bem como seus sistemas de valores (Cavalcanti, 1989).

É nesse sentido que o componente lingüístico exerce uma função determinante na construção dos sentidos do texto, no que diz respeito à questão da pluralidade de leituras. Segundo Cavalcanti (1992), embora um texto permita várias leituras para diferentes leitores, assim como para um mesmo leitor em momentos diferentes, é preciso levar em consideração a existência de um "núcleo mais ou menos estável (convergente) na interpretação de um texto" . A autora, no entanto, adverte que essa visão de convergência difere-se da visão tradicional,

> que era estabelecida artificialmente por um único sujeito (professor ou pesquisador, por exemplo), que partia do pressuposto de que o texto só podia ser lido de uma maneira. Agora, a convergência precisa ser redefinida como fruto de um processo da intersubjetividade de diferentes

[1] Por conhecimento sistêmico, entende-se o conhecimento do leitor aos níveis sintático, lexical e semântico, e por conhecimento esquemático, o conhecimento de mundo, seja a respeito do

> leitores e como algo distinto da pluralidade. Essa redefinição deve levar em conta que o texto é um objeto indeterminado, mas com significado potencial. (p.224)

Sob essa visão de texto como um objeto indeterminado e apresentando sentidos potenciais, o sujeito encontra, então, a sua liberdade limitada pelas "restrições que existem a nível da língua, do discurso e do conhecimento de mundo" (Braga e Busnardo, 1984, p.28, *apud* Scaramucci, 1995).

Para finalizar, retomarei uma colocação feita por Kleiman (1996) que salienta que a descrição de leitura como um processo interativo é usada para referir-se a "dois tipos bastante diferentes de interação na área da leitura" (p.38): um em que a leitura é um processo interativo, pois há uma interação dos níveis de processamento ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*); e outro em que a leitura é um processo interativo, pois autor e leitor, enquanto interlocutores, interagem através do texto. Assim, embora a relação que o leitor estabelece com o texto seja importante, a noção de interação que subjaz os pressupostos dos PCNs – LE, que discutirei na próxima seção, é aquela como interlocução entre dois sujeitos determinados "pelo contexto num processo que se institui na leitura" (Kleiman, *op.cit.*, p.39).

1.2.1. Os PCNs e a visão sociointeracional da leitura

A proposta dos PCNs-LE faz parte de uma proposta geral de formação do aluno como cidadão, capaz de participar da vida social e política de maneira crítica, responsável e construtiva. Com relação ao

---

conteúdo do texto (esquemas de conteúdo) ou seja a respeito das estruturas retóricas da linguagem (esquemas formais) (Widdowson, 1983, *apud* Moita Lopes, 1996).

unesp

ensino de línguas estrangeiras, a proposta é "aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão" (p.19) a partir de práticas pedagógicas que visem o engajamento discursivo do aluno, de tal forma que o aluno seja capaz de engajar-se e engajar outros no discurso. Para que tais objetivos sejam alcançados, propõe-se que se leve em consideração a função social que a LE exerce na sociedade brasileira, de tal forma que o processo de ensino/aprendizagem viabilize o envolvimento do aluno na "construção de significado pela aprendizagem de, pelo menos, uma habilidade comunicativa" (PCNs, 1998, p.19).

A partir dessa proposta, os PCNs consideram que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. A escolha em se trabalhar uma delas estaria, portanto, vinculada a objetivos socialmente justificáveis, como é o caso da leitura.

O ensino de leitura em LE, segundo os pressupostos que subjazem os PCNs, está pautado em duas bases teóricas: uma enfocando a relação sociointeracional da linguagem e a outra a relação sociointeracional da aprendizagem. Sendo assim, objetivo da primeira base teórica seria otimizar no aluno a sua capacidade de se engajar no discurso, considerando aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a eles na construção do sentido social. Este sentido é, portanto, dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso em uma situação social mais imediata, já que, segundo Bakhtin (1992), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados". O sentido de uma determinada enunciação se constitui tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige para alguém.

Os PCNs assinalam que esse engajamento discursivo é marcado por um posicionamento dos participantes na instituição, na cultura e na história, sendo que o aprendiz viabiliza essa natureza sócio-histórica ao utilizar seu

unesp

conhecimento sistêmico de mundo e da organização textual, "além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira" (p.01). É essencial que o aluno tenha consciência desses tipos de conhecimento e de seus usos, já que há uma focalização de aspectos metacognitivos, bem como o desenvolvimento da consciência crítica do aluno no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

A segunda base teórica, a sociointeracional da aprendizagem, focaliza a forma de se estar no mundo com alguém em uma relação pautada também na instituição, na cultura e na história. Assim, com base nas concepções vygostskyanas, as capacidades cognitivas necessárias na construção do sentido são geradas por meio da interação entre o aprendiz e um par mais competente, ou seja, o professor ou até mesmo um outro aluno. A interação entre professor e aluno deve estar pautada em uma relação que vise relativizar a assimetria existente entre eles, de tal forma que o professor privilegie a produção do aluno em um processo de co-participação social (Cristovão, 1999).

O que deve existir, portanto, é uma preocupação por parte do professor em levar o aluno a assumir uma postura de não passividade frente à construção do sentido do texto na aula de leitura, conscientizando-o de sua posição, enquanto leitor, de participante ativo na formação discursiva estabelecida com o autor via texto. Ao fazer isso, o professor estaria se posicionando não como mediador entre autor e leitor, mas como fornecedor de condições para que se estabeleça a interação entre estes dois interlocutores (Kleiman, 1996).

Ao discorrer sobre as orientações dos PCNs para o ensino de LE, é interessante focalizar as possíveis implicações que essas orientações possam estar trazendo para as práticas da sala de aula, ou seja, como o professor, da escola pública, pode estar interpretando essas orientações, de

unesp

implicações, é importante considerar, portanto, as forças potenciais que podem impedir que essa transposição seja efetiva e completa.

Assim, ao se pensar nos pressupostos apresentados pelos PCNs para o ensino de leitura em LE, para que o professor possa colocar em prática uma visão de leitura que não veja o texto como pretexto para o ensino de itens gramaticais e de vocabulário, mas antes como um objeto indeterminado, com sentidos potenciais a espera de um leitor ativo que os atualize, é preciso que seus conceitos de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE sejam revistos. E para que o aluno possa se sentir motivado a participar desse processo de construção de sentidos, entendendo que é um leitor ativo, é necessário que o aluno, ao interagir com o texto reflita de maneira consciente

> ... sobre o que é leitura, sobre a maneira de aprender, sobre as relações entre as situações de aprendizado e as intervenções de ensino, sobre as razões vinculadas à responsabilidade por conferir o estatuto de leitor a um indivíduo ... (Foucambert, 1994, p.48)

Nesse sentido, é importante considerar a possível influência que os PCNs – LE possam estar exercendo sobre os métodos e conteúdos nas salas de aula, principalmente, com relação ao ensino da leitura. Ao considerar, portanto, a discussão sobre a dificuldade de transposição didática das orientações apresentadas pelo documento em questão, é possível prever que a visão de leitura baseada em pressupostos sociointeracionais da linguagem e da aprendizagem proposta pelos PCNs não garante que o professor interpretará e trabalhará efetivamente esses pressupostos, uma vez que há muitos aspectos desfavoráveis e adversos que também exercem influências sobre o professor e sua prática. Assim, ao analisar as práticas de leitura desenvolvidas no contexto desta pesquisa e discutir os resultados obtidos,

unesp

procurei considerar o contexto situacional, institucional e social mais amplo, a fim de detectar esses aspectos desfavoráveis e adversos que acabam impedindo que propostas renovadoras como as dos PCNs-LE sejam colocadas em prática.

Para tanto, é necessário que o problema do ensino de leitura seja abordado a partir de uma perspectiva mais crítica, no sentido de trazer reflexões sobre as possibilidades de transformar as práticas de leitura e, conseqüentemente, as condições de desigualdade que assolam as sociedades nos dias de hoje. É sob a perspectiva de crítica transformadora, e não de crítica enquanto argumentos contra a prática de leitura desenvolvida pelo participante dessa pesquisa, que pretendo analisar o discurso pedagógico desenvolvido na sala de aula, considerando o modo como o poder e a ideologia estão inscritos nesse discurso (Pennycook, 1998; Fairclough, 1989). Passo, então, a discorrer sobre os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho em particular.

1.2.2. A leitura como evento social

Como os PCNs, os pressupostos que embasam esse trabalho também pressupõem que a interação ocorra entre autor e leitor, ambos posicionados social, política, cultural e historicamente (Moita Lopes, 1996). Assim, a visão de língua adotada aqui está fundamentada na perspectiva sociointeracional que, segundo Cristovão (1999), é uma que aborda a língua como sendo

> sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico, materializa-se entre indivíduos socialmente organizados por meio de enunciações que são sempre o produto da interação locutor-ouvinte . (p.41)

A partir dessa definição, é possível observar alguns aspectos a respeito da língua. A língua é uma forma de prática social (Fairclough, 1989), seja na interação face a face entre professor e alunos, seja na interação à distância entre autor e leitor em um processo de construção de sentidos que configura-se na leitura. Assim, os discursos e os textos produzidos pelo uso da língua podem ser vistos sob uma perspectiva sócio-histórica em relação com outros discursos e com outros textos em um processo de intertextualidade.

Bloome (1983), ao discutir sua visão de leitura como processo social, também considera esses dois sentidos, ou seja, focaliza a relação entre escritor e leitor, bem como a relação entre as pessoas envolvidas no evento de leitura. É, neste sentido, portanto, que a leitura, como um processo social, é uma atividade na qual as pessoas orientam-se com relação umas às outras, comunicam idéias e emoções, controlam-se a si mesmas e também aos outros, adquirem *status* ou posição social, bem como acesso aos privilégios e recompensas sociais. Assim, os eventos de leitura são constituídos pelos vários indivíduos interagindo entre si e com o autor do texto ao mesmo tempo.

Abordar a língua como um veículo social no estabelecimento dessas relações, significa considerar, por outro lado, a questão da ideologia, que é levantada por Fairclough (*op.cit.*), ao considerar as ligações existentes entre o uso da língua e as relações desiguais de poder. Para o autor, as ideologias são veiculadas através da língua, pois usar a língua é a forma mais comum de comportamento social, no qual é possível detectar grande parte dos pressupostos pertencentes ao que ele chama de 'senso comum'. A

unesp

ideologia, entendida como o conjunto de pressupostos, valores e crenças, assume uma relação dialética com a prática social, uma vez que influencia e é influenciada por ela. E, nesse processo dialético, as convenções já pertencentes ao 'senso comum' acabam facilitando a reprodução de aulas de leitura e de práticas de leitura, sem a oportunidade de uma reflexão consciente sobre seus resultados, de forma a gerar transformação. É neste sentido que se torna necessário examinar os efeitos sociais dos eventos de leitura, de tal forma a detectar como os objetivos destes eventos são consistentes com a noção de leitura e de linguagem dos participantes e como a conquista destes objetivos reflete o tipo de relação social estabelecida entre professor e alunos.

É na busca de uma reflexão consciente que gere transformação no processo de ensino/aprendizagem de leitura em LE que passo, então, a demarcar os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa com relação ao tipo de interação professor-aluno-texto que acredito ser mais eficaz na formação do aluno enquanto leitor autônomo.

1.2.2.1. O ensino/aprendizagem de leitura

Para Cristovão (1999), a definição de processo de ensino/aprendizagem que subjaz a visão sociointeracional dos PCNs está baseada na abordagem vygoskyana que

> enfatiza a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que seria uma construção na interação, mediada pela linguagem. Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam. De um lado, a aprendizagem aciona uma variedade de processos internos de desenvolvimento que agem quando a criança interage com pessoas de seu meio e em cooperação. De outro lado, quando esses processos são internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento. (p.41)

A partir dessa definição, é possível retomar a visão de Kramsch (1993) que assinala a importância de se ensinar o aluno a processar dois tipos de leitura, ou seja, a leitura eferente que tira pistas para fora do texto e a leitura estética por meio da qual o aluno traz para a construção do sentido a sua experiência, ou ainda, seu conhecimento de mundo. Estes dois tipos de leitura estão intimamente ligados ao modelo interacionista que, ao ver a leitura como ato comunicativo, no qual a linguagem escrita é usada como meio de interação entre leitor/autor, confere ao leitor um papel ativo, uma vez que este, no momento da leitura, aciona seu conhecimento sistêmico e seu conhecimento esquemático para interpretar o discurso (Moita Lopes, 1996).

É importante dizer, ainda, que, nessa interação, o leitor, ao se engajar no discurso, opera no nível pragmático da linguagem, ou seja, além da competência lingüística e da competência comunicativa.[2] O leitor precisa apresentar uma habilidade de realizar a linguagem no uso, isto é, a habilidade de negociar os sentidos do texto, não como se fossem partes de um produto acabado, mas sim como partes de algo a ser construído por meio de um processo (Widdowson, 1983, *apud* Moita Lopes, *ibid.*).

O ensino, com base neste modelo de leitura, visa não só as "questões em nível sistêmico, esquemático e pragmático, mas também as questões em nível de uso da linguagem na sociedade", isto é, as questões relacionadas à conscientização do aluno enquanto leitor, da importância de seus valores, crenças e projetos políticos na construção do sentido do texto, uma vez que a linguagem reflete as relações de poder na sociedade, relações estas que são estabelecidas via texto entre ele, aluno, e o escritor (Moita Lopes, *ibid.*, p.142).

[2] Por competência lingüística (visão chomskyana) entende-se conhecimento de regras gramaticais, e por competência comunicativa (visão hymesiana) entende-se conhecimento implícito ou explícito de regras gramaticais mais o conhecimento das regras de uso da língua (competência sociolingüística ou contextual, discutida também por Canale e Swain, 1980).

unesp

Nesse sentido, Foucambert (1994) propõe que o ensino da leitura esteja pautado em uma pedagogia crítica engajada em uma prática transformadora da realidade, já que ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. O aluno precisa estar consciente que o acesso à escrita é uma oportunidade de interrogar o outro em busca de respostas que possam integrar o novo a informações já conhecidas, é "querer saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa" na sua (p.47).

Para o autor, ao aprender a ler, o aprendiz adquire o estatuto de leitor, tendo, portanto, o poder sobre si mesmo, no sentido de se conhecer, de se compreender e de se situar, bem como o poder sobre sua aprendizagem. Além disso, ter acesso à escrita, confere ao aluno

> o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o ambiente físico e social para compreendê-lo, transformando-o e agindo sobre ele através de produções. (Foucambert, *op.cit.*, p.34)

Tomando o conhecimento, portanto, como algo que se constrói socialmente por meio da interação com o seu meio ou em cooperação com um par mais competente, é importante que o ensino de leitura viabilize pontos de apoio para que o aluno interaja de maneira efetiva e consciente com o texto. Assim, tanto o conhecimento lingüístico quanto o conhecimento de mundo do aluno devem ser considerados como pontos de apoio na resolução de problemas encontrados durante o processo de interpretação do discurso.

Grande discussão tem surgido a respeito da utilização destes dois pontos de apoio, uma vez que a prática pedagógica, com o advento do ensino instrumental de línguas, acabou supervalorizando o ensino de

estratégias que ativem somente o conhecimento de mundo do aluno (processos descendentes).

Segundo Braga (1997), a proposta inicial do projeto de Inglês Instrumental, em uma universidade estadual de São Paulo, era justamente centrada no ensino de estratégias globais que levassem os alunos a interagirem com textos em língua inglesa. No entanto, mesmo apresentando resultados positivos, este projeto teve que ser repensado. Alguns alunos, principalmente os alunos com menor proficiência da língua, apresentaram dificuldades em resolver os problemas encontrados durante a leitura justamente por apresentar desconhecimento lingüístico prévio, revelando a necessidade de se fazer uma reflexão a respeito da importância desse conhecimento para a compreensão de textos em LE.

No entanto, ao enfrentar esta retomada aos aspectos lingüísticos do texto, o professor de língua se depara com um dilema: como ensinar aspectos lingüísticos da língua sem voltar às velhas práticas tradicionais do ensino de gramática que acabam por tornar a aula um lugar ineficiente na construção de sentidos.

Cabe, então, ressaltar que Braga (*op.cit.*) discuti uma proposta elaborada por Braga e Busnardo (1993), que cuida justamente deste falso dilema, ao afirmar que é possível conduzir o aluno a uma aprendizagem da língua através da leitura, permitindo que ele construa seu conhecimento da língua por meio da própria leitura, incorporando, ao ensino de leitura em LE, não só estratégias de compreensão, como também estratégias de aquisição.

Para defenderem sua proposta, as autoras utilizam a abordagem metacognitiva, dentro da qual a leitura não implica somente estratégias de monitoramento da compreensão, mas também o controle consciente sobre a estrutura de linguagem que é constitutiva dos textos, ou seja, conhecimento metalingüístico. Assim, quando o leitor ativa seu

unesp

conhecimento metalingüístico para resolver problemas encontrados durante a leitura, desde que estejam em contextos significativos específicos, a forma lingüística torna-se saliente para o aluno, contribuindo para a sua aquisição.

Segundo Jegede *et al.* (1999), as estratégias metacognitivas estão relacionadas a como a aprendizagem é monitorada, de tal forma que esse tipo de conhecimento pode levar o aluno a selecionar, avaliar, revisar e abandonar tarefas, objetivos e estratégias, ao interagir com o professor, e até mesmo, com o autor via texto.

O leitor, em sua relação com o texto, deve estar consciente das possíveis estratégias que pode utilizar para construir os sentidos do mesmo. Para isso, é preciso que a função do ensino de estratégias vá além do fornecimento de informação de que elas existem, de maneira a incluir um trabalho de conscientização que crie condições para que o aluno desenvolva uma aprendizagem efetiva na construção do seu conhecimento. Assim, o aluno pode ser capaz de tornar-se um leitor autônomo, capaz de resolver os problemas que surgirem em suas atividades de leitura subseqüentes.

É importante que este trabalho seja visto pelo professor como uma forma de expor o aluno a atividades que tornem as estratégias cognitivas automáticas e inconscientes, em estratégias metacognitivas que passem a reger os comportamentos conscientes do leitor no momento da leitura (Kleiman, 1996).

Dentro dessa perspectiva da metacognição, os aspectos formais do texto podem ser tratados em sua relação com a ideologia e com o poder, ou seja, de maneira crítica. Tomando a leitura como um processo de interação social, os elementos lingüísticos presentes no texto podem ser focalizados e descritos, de maneira que o aluno entenda as ligações ideológicas e as ligações de poder implícitas nas e determinantes das relações sociais. Sendo assim, o discurso, como uma forma social de uso da língua, está imbricado

nas formas lingüísticas que aparecem nos textos, de maneira que a língua seja uma forma material da ideologia ou, ainda, esteja envolvida pela ideologia (Fairclough, 1989).

No sentido de crítico adotado pela ACD[3], é importante que o processo de ensino/aprendizagem de leitura desenvolva a consciência crítica do aluno, de tal forma que ele se torne consciente das relações ideológicas e de poder que possam estar sendo veiculadas nos textos em LE.

A importância de oferecer ao aluno uma formação como leitor crítico em LE aumenta diante de uma língua hegemônica como é o caso do inglês. O aluno precisa compreender a dimensão da hegemonia da língua inglesa, já que, segundo Gramsci (1971, *apud* Fairclough, 1995, 1989), a conquista do consentimento no exercício do poder ocupa o primeiro plano dentro do conceito de hegemonia. O conceito de hegemonia está vinculado, portanto, à habilidade das classes dominantes de exercerem liderança, de maneira a manter seu poder sobre a direção econômica, política e cultural da nação. Assim, o aluno estaria em estado de alerta contra a possível dominação que o inglês possa estar exercendo sobre a economia, sobre a política e sobre a cultura de seu país.

Segundo Busnardo (1999)[4], o conceito de hegemonia em relação à língua inglesa está intimamente ligado ao poder de sedução que a língua exerce sobre o aluno, no caso via texto escrito. Esse poder de sedução pode "diminuir a força de discriminação do leitor frente aos múltiplos discursos que pode enfrentar, materializados na língua inglesa" e, para que isso não se concretize, a autora sugere que conceitos como resistência e aliança sejam trabalhados no ensino da leitura em LE.

---

[3] A sigla em inglês para *Critical Discourse Analysis* é CDA. Optei por utilizar uma sigla a partir das iniciais em português

[4] BUSNARDO, J. (Instituto de Linguagem, UNICAMP – Campinas) Comunicação pessoal, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Esses termos, assim como hegemonia, são contribuições da teoria gramsciana. O primeiro pressupõe a conscientização do aluno de que os textos em inglês não "falam a verdade com voz abstrata e única", mas que são fruto de um posicionamento cultural e representam diferentes discursos dentro da cultura em que foram produzidos. O segundo termo, por sua vez, pressupõe uma ampliação da resistência, pois, mesmo dentro de grupos dominantes, "existem posturas às quais é possível se aliar, na luta pela justiça e pela desigualdade" (Busnardo, *op.cit.*).

A partir dessas concepções, é importante que o aluno seja levado a interpretar a cultura alvo e os possíveis discursos inseridos nos textos de LE, de tal forma a não consentir com a dominação imposta através das ideologias impressas nesses discursos. No entanto, para que isso seja possível, é preciso que haja um processo de conscientização, uma vez que essas ideologias, bem como suas causas e conseqüências, são opacas, ou seja, as pessoas não são conscientes de sua existência (Fairclough, 1989). Essa conscientização, entretanto, precisa, antes, se iniciar no próprio professor, para que possa ser capaz de mudar suas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem de leitura, de tal forma que possa haver transformações em suas relações sociais com os alunos.

Essas transformações se fazem necessárias também para que a relação entre professor e aluno seja uma em que o aluno seja visto como sujeito ativo na construção de sentidos na aula de leitura. Isso acontece porque as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula são responsáveis pela reprodução de convenções ideológicas sobre as relações sociais entre professor e alunos. Há um processo de naturalização dessas relações, em que essas convenções naturalizadas se tornam mecanismos eficientes para sustentar e reproduzir dimensões ideológicas e culturais da hegemonia. Com base nos pressupostos de Fairclough (1995a), é possível afirmar que para que haja transformação no processo/aprendizagem de

unesp

leitura, o professor precisa estar consciente da necessidade de desnaturalizar as convenções existentes e substitui-las por outras.

A partir disso, na próxima seção, discorrerei sobre o papel que o professor precisa assumir frente à proposta de ensino de leitura em LE na qual embaso este trabalho.

1.2.2.2. A interação professor – aluno na aula de leitura em LE

Segundo Kleiman (1996), é nesta relação entre professor-aluno que surge o grande paradoxo do "ensino" de leitura, pois a função do professor na aula de leitura torna-se passível de discussão.

Partindo do pressuposto de que o aluno é um leitor ativo na construção do sentido do texto, um interlocutor com direito a exercer seu direito de interlocução com o autor via texto, a função do professor como instaurador da interação entre aluno-texto diluiria a condição de interlocutor do aluno. Isso aconteceria, pois é o professor que acaba por determinar os objetivos de leitura de acordo com a sua abordagem de ensino que

> equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. (Almeida Filho, 1998, p.17)

No entanto, a sala de aula e seus participantes, fazem parte de um contexto específico, no qual se dá essa interação entre leitor-autor. Assim, o professor é parte constitutiva deste processo de interação e acaba assumindo o papel, "não de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução" (Kleiman, *op.cit.*, p.40).

Assim, os eventos de leitura precisam ser vistos como sendo construídos por meio de um processo de interação social constituída face a face entre os participantes de determinado contexto, no caso, a sala de aula. Sob esta perspectiva construtivista aplicada aos eventos de leitura, professor e alunos constróem o sentido do texto e também as formas de pensar sobre o texto, sendo que a resposta do aluno-leitor ao texto vai depender do propósito estabelecido para aquele evento de leitura em particular (Wallace, 1993; Bloome, 1983). Assim, sabendo que é o professor que, na maioria das vezes, acaba estabelecendo os objetivos da leitura, o papel que o texto assume dentro desta relação também vai depender das concepções de leitura que norteiam as decisões do professor em sala de aula.

Segundo Wallace (*op.cit.*), a leitura pode ser abordada pela dimensão do produto ou pela dimensão do processo. Assim, se o professor tende a abordar a leitura como um produto, o papel do aluno enquanto leitor se limitará a trabalhar com toda a extensão dos aspectos gráficos, a fim de decodificar o sentido já "pronto" do texto. No entanto, se a leitura é abordada como um processo, ao aluno caberá desempenhar uma função mais ativa na construção dos sentidos durante o evento de leitura, de tal forma a redescobrir os discursos inseridos no texto que está lendo, assumindo, assim, a sua função social dentro do evento em questão, já que a leitura é um instrumento que vai ajudá-lo a ser e a agir sobre a meio social, no qual está inserido.

O texto, dentro dessa relação, deixa de ser um simples recurso para o ensino da gramática, e passa a ser fonte de significações, que pode levar os participantes do contexto escolar a desenvolverem a sua autopercepção e a percepção do outro no mundo, possibilitando transformações cognitivas e sociais. Pensar o texto, assim, não significada abandonar a importância do conhecimento de língua, mas sim vê-lo como parte integrante do sentido (Braga e Busnardo, 1993).

unesp

É necessário, portanto, que o professor torne seus alunos conscientes de que o que existe entre eles não é uma relação assimétrica de poder, por meio da qual eles devam concordar passivamente com a leitura do professor (Kleiman, *op.cit.*). O aluno precisa estar consciente que a função principal do professor é a de proporcionar uma elaboração de conhecimento baseada em princípios para que ele consiga ver o propósito das atividades trazidas para a sala de aula (Moita Lopes, 1996), sendo que este conhecimento de princípios, segundo o autor, com base em Edwards & Mercer (1987), está orientado para a compreensão de como o conhecimento ritualístico ou processual[5] funciona na aprendizagem. Assim, o professor acaba tornando-se, realmente, um facilitador do processo interacional da leitura, preocupado em trazer para a sala de aula as divergências causadas por pontos de vistas conflitantes, levando, assim, seus alunos a se tornarem leitores críticos que reflitam sobre a realidade que os cerca.

Como pode-se perceber, o tipo de relação que o professor cria com o aluno dentro da sala de aula é determinante de um outro tipo de relação na aula de leitura: a do aluno com o texto.

Para Bloome (1993), independente de qual seja a relação social que um autor pretende estabelecer, a relação social entre ele e leitor inscrita no texto depende do que acontece durante o evento social, no qual o texto é usado. As relações autor-leitor não são dadas no texto, mas dependem da interpretação do leitor dos aspectos lingüísticos do texto; e como o leitor interpreta o texto depende do evento de leitura em si. Sabendo, portanto, que as relações sociais entre as pessoas durante um determinado evento de leitura acabam por atribuir aos participantes do evento identidades sociais e

[5] Segundo Moita Lopes (1996, p.98-99), conhecimento ritualístico ou processual é o tipo de conhecimento que possibilita que um aluno seja capaz de resolver uma tarefa proposta na metodologia de ensino. É um tipo de conhecimento caracterizado pela procura da resposta certa para agradar ao professor, ou seja, que se encaixa perfeitamente na estruturação discursiva de Iniciação-Resposta-Avaliação.

unesp

também *status*, distribuindo direitos e obrigações no desenvolvimento das interações, se o professor não estiver consciente de seu poder de determinar os objetivos a serem alcançados com a leitura de um texto, acabará negando ao aluno o direito de exercer a sua função social. Isso pode acontecer porque é, no texto, que o autor, por sua vez, estrutura a relação social com o leitor, estabelecendo identidades sociais tanto para si mesmo como para o leitor (Robinson, 1987, apud Bloome, *op.cit.*), posicionando, socialmente, este leitor por meio de mecanismos lingüísticos.

Segundo Wallace (1993), o autor acredita que seu leitor possui certos tipos de conhecimento de mundo, fazendo, portanto, pressuposições dos problemas que poderão ser encontrados pelo leitor ao ler seu texto. Assim, ao categorizar e posicionar seu leitor, o escritor acaba conduzindo um diálogo com ele, de tal forma que atitudes sociais e políticas, ao serem compartilhadas, acabam afetando a natureza deste diálogo no sentido que o escritor antecipe supostas objeções ou concordâncias do leitor em determinados pontos do seu discurso (Widdowson, 1979, *apud* Wallace *op.cit.*).

Quanto ao leitor, portanto, ele pode resistir ou se submeter a posição do autor. É, neste sentido, que surge a proposta de leitura crítica, de maneira que o aluno entenda que não precisa se submeter ao sentido pretendido pelo escritor, mas que também sua leitura não seja tal que, ao projetar-se subjetivamente sobre o texto, acabe desconsiderando a posição do autor (Scholes, 1985, *apud* Wallace, 1993). Dentro desta proposta, Wallace (*op.cit.*) propõe uma discussão sobre leitores resistentes e submissos. Para tanto, a autora toma as colocações feitas por Widdowson (1984), nas quais o autor considera que o leitor precisa ser capaz de escolher o tipo de postura que vai assumir diante de um texto, dependendo de seus propósitos de leitura. Assim, o leitor pode escolher ser 'submisso' ou 'assertivo' (aspas do autor).



O aluno que aprendeu ser exclusivamente submisso corre o risco de objetivar, em suas leituras, apenas o acúmulo de informações, sem acomodá-las na estrutura esquemática do conhecimento existente, enquanto que o aluno que é extremamente assertivo pode acabar negando a si mesmo o acesso ao novo conhecimento e à nova experiência. Esta discussão se estende, a partir de Kress (1985, *apud* Wallace, 1993), para quem o bom leitor é aquele que está pronto para resistir a posição tomada pelo texto e reconstruir uma posição que seja mais compatível a ele. Esta visão de resistência é uma, portanto, que pretende o aluno capacitado a avaliar os pressupostos, conceitos e valores expressos pelo autor, de tal forma a questionar estes construtos frente aos seus próprios, podendo, portanto, rejeitar ou aceitar a visão expressa no texto.

Nesse sentido, acho interessante retomar a noção de co-construção abordada por Vieira (1999). Com base em Jacoby e Ochs (1995, p.171), a pesquisadora toma esse termo como "a criação conjunta de uma forma, interpretação, instância, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção, ou outra realidade culturalmente significativa" (p.24)[6].

Sendo assim, a interação instaurada entre professor-aluno-autor, na aula de leitura, é social, pois acaba por co-construir, não apenas a conformidade ou interação de apoio, mas também divergência e pluralidade. O que há é uma distribuição de responsabilidades, tanto na interação professor-aluno, quanto na interação leitor-autor, de maneira que emirjam oportunidades para os participantes "redirecionarem o desenrolar do discurso, de tal forma que os entendimentos dos indivíduos, as relações

[6] Original do texto de Jacoby & Ochs (1995:171): "...co-construction *as the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality.*" (itálico do original)

unesp

humanas, e a ordem social podem ser modificados." (Jacoby e Ochs, *op.cit.*, p.178, *apud* Vieira *op.cit.*, p.25).[7]

Para Vieira (1999), tomar essa perspectiva de leitura e de aula de leitura faz com que a pesquisa inclua o contexto sociocultural, no qual a leitura ocorre. Isto coaduna com os pressupostos de Bloome (1983) de que a leitura enquanto evento social precisa ser analisada a partir do modo como as pessoas interagem entre si no momento da aula destinado à leitura, de forma a investigá-la, considerando sua natureza social.

Ao tomar o conceito de leitura como evento social, em que os eventos são "construídos pelas ações e reações das pessoas em relação umas com as outras" , Bloome assume que os eventos de leitura, na sala de aula, são social e culturalmente constituídos, já que o leitor, portanto, "interage não só com o texto, mas também com o autor, com outros textos e com as pessoas em volta no momento da leitura" (Vieira, 1999, p.100).

Com base nessa visão de leitura enquanto evento social, a proposta desse trabalho é analisar as interações em sala de aula entre professor e alunos no momento da leitura, de maneira a identificar as noções de linguagem, de leitura e de ensino/aprendizagem que têm fundamentado a construção das interações pelos participantes do contexto pesquisado.

Segundo Bloome (*op.cit.*), no entanto, o contexto do evento de leitura, definido pela interação professor-aluno, é um reflexo das ideologias e da visão de mundo do professor, pois é ele que tem o poder de definir o contexto de tal evento, decidindo que tipo de atitude o aluno precisa ter para que a sua leitura seja considerada adequada. Por outro lado, entretanto, com base na visão de Halliday (1973, *apud* Bloome, 1983) de semiótica social, pode-se dizer que estes contextos específicos construídos pelo professor vão fazer com que o aluno estruture suas expectativas para

[7] Original do texto de Jacoby & Ochs (1995:178): "...to redirect the unfolding of the discourse such that individual understandings, human relationships, and the social order might be changed."

eventos de leitura subseqüentes, já que a aprendizagem e seus resultados conseqüentes não ocorrem pela participação em um único evento, mas em uma série de eventos análogos que acabam constituindo a sua forma de interpretar a natureza do mundo que o cerca. Sendo assim, a natureza dos eventos de leitura, que o aluno participa em suas aulas de LE, moldam o seu modo de agir frente a um texto em LE.

Partindo, então, do pressuposto de que é possível encontrar crenças e valores inseridos nas formas lingüísticas que as pessoas utilizam em suas interações umas com as outras, a minha proposta é, ao analisar as interações dos eventos específicos de leitura, encontrar indícios que indiquem qual é a visão de leitura que fundamenta o desenrolar desses eventos.

Além da proposta de analisar como os participantes observados definem os eventos de leitura, de tal forma a investigar também como acontece a relação do aluno com o autor via texto, pretendo analisar como são estabelecidas as relações sociais entre esses participantes durante os eventos de leitura. Para tanto, com base em Faiclough (1989), analisarei os aspectos que caracterizam o controle interacional nos eventos de leitura considerados, investigando como é constituído o sistema de trocas de turno e verificando se este controle é exercido por todos os participantes ou se há entre eles uma relação assimétrica no que diz respeito a este controle interacional. Sabendo que as convenções do controle interacional de um determinado gênero discursivo incorporam pressupostos específicos sobre relações sociais e sobre relações de poder, pretendo observar como se constituem as relações e as identidades sociais destes participantes. Assim, ao explorar essas convenções, discutirei como se configura a relação professor e alunos dentro do contexto pesquisado (Fairclough, *op.cit.*), uma vez que, segundo Bloome (1983), professor e alunos, ao definirem-se como tal nas interações sociais, distribuem direitos e obrigações para que possam agir, interpretar o texto e dar sentido ao que estão fazendo.

unesp

Penso ser interessante tecer algumas considerações sobre os tipos de perguntas utilizadas pelo professor ao trabalhar um determinado texto em sala de aula, uma vez que o tipo de perguntas, segundo Widdowson (1991), denuncia o tipo de respostas que o professor espera que seus alunos explicitem e, conseqüentemente, denunciam as concepções de linguagem e de leitura que permeiam os eventos de leitura, bem como a extensão de 'liberdade' que é oferecida ao aluno por meio destas perguntas para que faça a sua própria interpretação do texto.

Para Widdowson (*op.cit.*), portanto, os diferentes tipos de perguntas, como por exemplo, as questões de múltipla escolha, as perguntas abertas ou fechadas, têm a ver com o tipo de resposta que espera-se que o aluno explicite. Neste caso, a preocupação está na "*forma* das perguntas" e, portanto, na forma das respostas a serem obtidas. Outra maneira, no entanto, de conceber as perguntas de compreensão, segundo este autor, é focalizar o "*tipo* de compreensão" que espera-se que o aluno revele, ou seja, é focalizar a "*função* dessas perguntas" (p.132). Assim, a escolha da forma e das funções das perguntas de compreensão de um determinado texto está vinculada aos conceitos que o professor tem a respeito do que seja linguagem e compreensão, bem como do que seja texto e leitura.

Segundo Widdowson (*op.cit.*), ao formular perguntas, o professor precisa estar preocupado não apenas em testar a competência do aluno, mas sim desenvolvê-la, de modo a incentivar a conscientização do aluno. Para tanto, o professor, ao formular perguntas de compreensão, precisa cuidar para não desviar a atenção do aluno da leitura enquanto capacidade comunicativa, propondo perguntas que apenas testem a sua capacidade de identificar as respostas no texto, bem como a sua capacidade de compor frases corretas, ao copiar essas respostas do texto. É preciso verificar se, de fato, o aluno entendeu o texto, no sentido de compreender os discursos que estão aí inseridos, como proposto por Busnardo (1999). Para que isso

unesp

ocorra, segundo Widdowson (1991, p.140), as perguntas de compreensão, ao serem formuladas, precisam funcionar como uma forma de levar o aluno "a inferir os significados do contexto e a tratar o texto como uma amostra de discurso" e não como uma somatória de frases e palavras.

Sendo assim, as respostas oferecidas às perguntas de compreensão de base formal podem revelar apenas a habilidade do aluno em relacionar, por exemplo, como "a significação da frase da pergunta se relaciona com a significação da frase do texto" (*op.cit.*, p.141). Para Widdowson, o que precisa haver é uma maior preocupação em dirigir a atenção do aluno para a força que os enunciados de um texto apresentam enquanto parte de um todo discursivo.

Segundo Grigoletto (1999b), o aluno, ao responder às perguntas de compreensão, é levado a seguir uma trajetória que o conduz à leitura oferecida pelo LD. A leitura do LD é, na maioria das vezes, autorizada pelo professor que segue exatamente o que está sendo proposto pelo autor do livro, assumindo a função de usuário do LD e não de analista capaz de refletir sobre as concepções e os objetivos de leitura que estão por trás das perguntas apresentadas pelo LD.

Ao analisar e discutir a concepção de leitura vinculada pelo LD, Grigoletto (1999a) afirma que, nas atividades de leitura propostas, há uma preocupação em garantir "a compreensão dos fatos apresentados no texto" (p.70), conduzindo o aluno a uma compreensão que corresponde à interpretação já realizada pelo autor do LD. Assim, é importante que a atenção do aluno não seja desviada para uma leitura que esteja preocupada apenas em assegurar ao aluno a reprodução literal e linear do conteúdo do texto. As perguntas de compreensão propostas devem cuidar para que o aluno não encontre na tarefa algo mecânico e limitado, sem qualquer objetivo que o leve a refletir sobre o processo histórico e social vinculado ao texto (Grigoletto, 1999b).



Segundo a autora, é possível concluir que a leitura de textos na aula de LE é concebida a partir de uma visão de texto como objeto acabado que pode ser apreendido por meio da cópia fiel das respostas. Não há a necessidade de interpretar o texto, uma vez que a interpretação já está pronta. O importante é seguir a trajetória proposta pelas perguntas de compreensão.

Ainda, ao analisar os LDs de LE, Grigoletto (*op.cit.*) identifica a distinção que esses livros fazem entre leitura, compreensão e interpretação, sendo que a primeira fase teria como objetivo a decodificação do texto. A compreensão, por sua vez, seria o momento de reconhecimento do sentido contido no texto, "dado pela soma de palavras e frases", seguida pela interpretação que seria o estágio de reflexão dos sentidos depreendidos do texto, de maneira a relaciona-los com a realidade do aluno. Essa última fase, segundo a autora, parece ser acessória e, portanto, dispensável, diluindo "a noção de interpretação como condição necessária para a leitura" (p.86).

É preciso, portanto, que haja espaço para que o aluno encontre na leitura a oportunidade de interagir de maneira comunicativa com o autor do texto, tornando-se um leitor participativo na construção dos sentidos do texto e não apenas um reprodutor de leituras já preestabelecidas pelo LD e, conseqüentemente, pelo professor.

Para tanto, na seção seguinte, passo a definir melhor o arcabouço teórico que embasou a análise dos dados desta pesquisa em relação às interações estabelecidas entre PP e seus alunos durante os eventos de leitura observados.

unesp

1.2.3. As interações nas aulas de leitura em LE e o complexo ideológico que permeia o discurso

Sob a perspectiva da ACD, a escola, enquanto instituição social, apresenta uma estrutura, na qual é possível evidenciar ordens do discurso que representam a totalidade de práticas discursivas em relação umas com as outras. Assim, professores e alunos, ao se engajarem em eventos discursivos em sala de aula, agem como produtores e intérpretes nesses eventos. Eles trazem tanto para a produção, quanto para a interpretação dos textos, fontes socialmente disponíveis, ou seja, as ordens do discurso.

Os eventos discursivos são, portanto, moldados pela linguagem e pelas ordens do discurso e, ao mesmo tempo, em uma relação dialética, reestruturam essas forças. Essa relação dialética também acontece com o "complexo ideológico" que incorporam as ordens do discurso nos eventos discursivos reais, pois as ideologias que investem as ordens do discurso são geradas e transformadas nesses eventos (Fairclough, 1995a).

A partir dessa perspectiva, ideologias sobre o que seja linguagem, sobre o que seja leitura, ensino e aprendizagem de LE, bem como convenções sobre como deve ser a relação de um professor com seus alunos, podem ser geradas na sala de aula, no âmbito situacional, na escola, no âmbito institucional, e na sociedade como um todo. Se essas ideologias podem ser geradas na sala de aula, elas podem, por outro lado, ser transformadas também dentro da sala de aula pela conscientização dos participantes dos eventos discursivos.

Fairclough (*op.cit.*), com base nas concepções gramscianas, salienta que a possibilidade de reestruturações discursivas surge das contradições na prática social que acabam gerando dilemas. Esses dilemas são resolvidos pela mistura de convenções discursivas de maneira a inovar e a transformar

concepções acerca, por exemplo, de como a leitura pode ser melhor abordada nas aulas de LE.

A reprodução de ideologias acontece, portanto, quando os participantes dos eventos discursivos as produzem novamente na produção ou na interpretação do discurso. Assim, a proposta de análise crítica dos textos, entendidos como a transcrição do discurso da sala de aula (Fairclough, 1995a), pressupõe que se considere as dimensões ideológicas que podem estar sendo reproduzidas nos eventos discursivos, principalmente no nível situacional das salas de aula pesquisadas, sendo que a análise consciente dessas dimensões ideológicas pode gerar transformação.

Fairclough (1989) propõe que a análise ocorra em três momentos: um primeiro momento chamado de descrição, um segundo chamado de interpretação, e um terceiro chamado de explanação.

Na fase da descrição, são analisadas as propriedades formais do texto, sendo que, especificamente, nesse trabalho, essas propriedades formais estão relacionadas ao sistema de tomada de turnos que ocorre nas interações de sala de aula. Ao analisar esse sistema de tomada de turnos, a proposta é descrever como são constituídas as relações sociais e de poder entre professora e alunos, principalmente nos eventos de leitura.

O procedimento de análise baseia-se na forma como acontece o controle interacional. Segundo Fairclough (1995b), os aspectos do controle interacional asseguram como as interações se organizam durante os eventos sociais, ou seja, como acontece a distribuição dos turnos, a seleção e a troca de tópicos, a abertura e o fechamento das interações, etc. Ao observar essa organização interacional, é preciso considerar se o controle é exercido por professor e alunos ou se o que existe é uma assimetria em que apenas o professor é quem faz esse controle. Para caracterizar a interação que a professora estabelece com seus alunos durante os eventos de leitura, a

unesp

proposta é que se descreva como acontece esse controle que pode ocorrer pela interrupção, pela imposição de alguma explicitação, pelo controle do tópico e pela (re)formulação. Assim, é importante que o conteúdo dos turnos dos alunos seja analisado para que seja possível observar se, de fato, os alunos ficam limitados apenas a respostas que sejam relevantes às questões levantadas pelo professor.

A proposta de Fairclough (*op.cit.*) é que, com base nas considerações da Análise da Conversação etnometodológica, se o controle interacional apresentar uma organização colaborativa por parte dos participantes, o que vai existir é um conjunto simples de regras, como por exemplo: 1) o falante pode selecionar o próximo falante, endereçando-se a ele ou nomeando-o; 2) se isso não acontecer, qualquer participante pode selecionar-se como o próximo falante; 3) se isso ainda não acontecer, o falante pode continuar a elaborar seu turno.

Estas opções, em uma organização colaborativa, são possíveis a todos os participantes, mas caso o sistema de tomada de turnos estiver sendo construído de maneira assimétrica, o que existe é uma distribuição desigual de direitos e obrigações entre os participantes. Neste caso, somente o participante investido de poder pode selecionar o próximo participante, mas o inverso não acontece, ou seja, os participantes que não estão investidos de poder não podem selecionar o próximo falante. Isso acontece também em situações de seleção de si mesmo; somente o participante investido de poder pode selecionar-se, bem como estender-se a vários turnos necessários para completar a sua fala. Neste tipo de sistema de tomada de turnos assimétricos podem existir, portanto, sobreposições e interrupções nas contribuições dos participantes não investidos de poder, feitas pelo participante investido de poder.

É importante também que os valores experienciais, relacionais e expressivos de aspectos formais considerados relevantes, nos trechos de

texto analisados, sejam observados. Ao servirem como pistas, esses aspectos formais ajudam a compreender melhor a experiência dos participantes da interação, ou seja, os seus conhecimentos e crenças a respeito de leitura e das relações sociais estabelecidas entre eles durante a aula de leitura. O valor expressivo está relacionado aos aspectos formais que servem como pistas da avaliação dos produtores do discurso a respeito da realidade em que estão inseridos, de maneira a revelar suas identidades sociais.

A partir dessa descrição, a segunda fase é a interpretação das relações existentes entre o texto e o processo de produção das interações, isto é, a análise de como acontece a mediação dessas relações pelo discurso do qual o texto faz parte, no caso, o discurso da sala de aula, situacionalmente falando, e o discurso institucional da escola. Essa interpretação se faz necessária, uma vez que, na verdade, os valores dos aspectos formais, das trocas de turno e do controle exercido na contribuição dos alunos pela professora só se tornam reais quando inseridos na interação social e quando confrontados com os pressupostos prévios pertencentes ao que Fairclough (1995, 1989) chama de senso comum ideológico. Nesse estágio, é possível determinar os valores dos atos de fala produzidos pelos participantes das interações, a fim de identificar as convenções que emergem do discurso, observando, assim, as representações ideológicas dos sujeitos e suas relações sociais.

A terceira e última fase é a da explanação. Nessa fase, são analisadas as relações entre os eventos sociais transitórios da sala de aula e as estruturas sociais mais estáveis que moldam e são moldadas por esses eventos. Ao analisar essas relações, é possível explicar como acontece a constituição e a mudança social do conhecimento de mundo (crenças, ideologias sobre linguagem, ensino e aprendizagem de leitura em LE, e sobre relações sociais entre professor e alunos), incluindo a sua reprodução

unesp

na prática do discurso da sala de aula, da escola e da sociedade como um todo.

A partir dessa análise das dimensões situacionais, institucionais e sociais em geral, pretendo verificar como acontece o ensino da leitura nas aulas de LE investigadas neste trabalho, de maneira a confrontar as orientações propostas pelos PCNs com a realidade encontrada nesta escola pública. Entretanto, antes de passar a análise e discussão dos dados, reservo o próximo capítulo para uma apresentação da metodologia de pesquisa adotada, incluindo uma descrição dos contextos pesquisados.

unesp

CAPÍTULO II

A METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1. O paradigma de pesquisa adotado

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, uma vez que caracterizou-se pela observação não estruturada de um contexto escolar em busca de dados que me levassem, enquanto pesquisadora, a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de leitura nas aulas de LE do ensino médio de uma escola pública (Erickson, 1984).

Afirmar que este trabalho é qualitativo significa fundamentá-lo em uma visão de pesquisa voltada para a identificação da presença ou da ausência de algum aspecto em um determinado contexto, bem como para a determinação da natureza deste aspecto. No caso específico desta pesquisa, a minha preocupação é identificar a presença ou a ausência do trabalho com leitura nas aulas de ILE no contexto observado, de tal forma a determinar a natureza deste trabalho. Por outro lado, afirmar que esta pesquisa é de cunho etnográfico, significa tomar a etnografia como uma entre outras abordagens pertencentes à pesquisa qualitativa que passa a ser vista, portanto, como um termo guarda-chuva (Watson-Gegeo, 1988, p.38).

Segundo Watson-Gegeo (*op.cit.*), a etnografia é caracterizada pelo estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e contínuos, de tal forma que a função do etnógrafo é fornecer uma interpretação

explanatória do que essas pessoas fazem no contexto em questão, como resultado das interações que estabelecem entre si e como resultado da compreensão que elas têm do que fazem. Sendo assim, para fornecer uma visão descritiva e uma interpretação efetiva do comportamento dessas pessoas, o etnógrafo precisa desenvolver uma observação detalhada, intensiva e sistemática de tal comportamento, buscando exemplificar como as interações são organizadas socialmente. Para tanto, o pesquisador pode dispor de instrumentos de pesquisa, tais como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo, questionários, entrevistas, diários, estudo de documentos, etc. (Cançado, 1994).

O trabalho do etnógrafo deve estar fundamentado em dois princípios básicos. Primeiro, é preciso que ele tenha uma perspectiva holística do contexto observado, ou seja, precisa considerar os aspectos da cultura ou do comportamento que está descrevendo, explicando-os a partir de todo o sistema do qual essa cultura ou comportamento faz parte. Um segundo princípio seria a necessidade de se estabelecer uma análise êmico-ética, de tal forma que o contexto investigado seja entendido a partir da perspectiva dos participantes, ou seja, de tal forma que a análise incorpore as perspectivas e interpretações que os participantes têm dos comportamentos, dos eventos e das situações que acontecem no contexto investigado (Erickson, 1984; Watson-Gegeo, 1988).

Sendo assim, dizer que essa pesquisa qualitativa é de cunho etnográfico significa assegurar que a minha preocupação enquanto pesquisadora foi investigar o contexto natural da sala de aula de ILE, a fim de descrever e interpretar o comportamento do professor e de seus alunos, principalmente no momento destinado à leitura. Para tanto, a minha proposta foi realizar uma observação não estruturada, buscando caracterizar como as interações são organizadas socialmente, de forma a denunciarem o tipo de relação que o professor estabelece com o aluno durante o trabalho

com textos. Além disso, ao investigar a sala de aula e seus participantes, busco mapear como acontece a relação dos aspectos específicos da sala de aula com o sistema institucional e social como um todo, de maneira que a perspectiva dos participantes do que acontece nessas interações também seja considerada.

Com base nesta perspectiva qualitativo-etnográfica, passei então a buscar um contexto que pudesse fornecer os dados necessários para responder minhas perguntas de pesquisa. Assim, essa busca foi marcada pela necessidade de se verificar a presença ou a ausência de atividades didáticas com textos nas aulas dos professores procurados para fazer parte da pesquisa. A princípio, a intenção era promover um estudo comparativo da prática de leitura de pelo menos dois professores de ILE do ensino médio. No entanto, tive dificuldades no que diz respeito a encontrar professores que quisessem fazer parte da pesquisa. Diante da inviabilidade de realização dessa proposta, optei por desenvolver um estudo de caso, de tal forma a investigar a prática de uma única professora.

É interessante comentar, ainda, que o fato dos professores, com os quais mantive contato, recusarem-se a ser investigados pode ser um indício de visões distorcidas dos objetivos deste tipo de investigação, como mostra algumas experiências que vivenciei na busca por participantes de pesquisa que se adequassem melhor à proposta do meu trabalho. Acredito que essas experiências possam servir para reforçar considerações já feitas por outros pesquisadores com relação aos problemas encontrados quando se pretende investigar a realidade que cerca as escolas brasileiras.

Em uma das escolas visitadas, por exemplo, antes de conversar com os professores, entrei em contato com a direção da escola, a fim de pedir permissão para procurar os professores, bem como para realizar a pesquisa naquela instituição. Nesse contato com a direção, me surpreendi quando o próprio vice-diretor me assegurou que, embora ele achasse interessante este

tipo de investigação com professores e alunos, sabia que a resposta das professoras seria negativa, pois teriam que se preparar melhor, devido ao receio de serem observadas.

Realmente, as professoras com as quais conversei se mostraram receosas e não aceitaram fazer parte da pesquisa. Uma delas justificou a sua recusa com base em uma experiência frustrante que havia passado há alguns anos atrás. Segundo ela, um aluno de uma universidade pública da cidade, ao fazer estágio de observação em suas aulas, havia criticado, de maneira desagradável, a sua prática. Uma outra professora, diante da experiência da primeira, também disse que não gostaria de passar por esse tipo de constrangimento. Além disso, salientou que não se sentiria à vontade com a presença de um pesquisador gravando suas aulas e que o trabalho de investigação poderia ficar comprometido, pois os seus alunos eram desinteressados e indisciplinados.

Outro fator que me levou a procurar outro professor para participar da pesquisa foi que, ao conversar com essas duas professoras em um primeiro contato, percebi que o trabalho que elas afirmavam desenvolver com texto traria pouca contribuição para o que eu procurava investigar.

A opção pelo estudo de caso foi marcada, portanto, pela dificuldade em encontrar dois participantes de pesquisa que tivessem as características necessárias para a realização do estudo que estava me propondo realizar. Sendo assim, ao entrar em contato com PP, percebi que essa professora, além de mostrar disposição para ser investigada, afirmava trabalhar textos em suas aulas do ensino médio.

A partir da escolha de PP, a proposta do estudo de caso se configurou pela busca de uma compreensão efetiva dos significados que emergiam do trabalho com textos desenvolvido por esta professora e seus alunos durante as aulas. Além de mapear esses significados, me propus também investigar a visão dos participantes da pesquisa (PP e seus alunos)



a respeito da prática de leitura que estava sendo desenvolvida, considerando também as características do sistema institucional e social mais amplo no qual estes participantes estavam inseridos (McDonough & McDonough, 1998).

Com base nos pressupostos teóricos norteadores deste estudo e em minhas perguntas de pesquisa, ao investigar as aulas de PP, procurei descrever as possíveis regularidades do comportamento social dos participantes das salas de aula, a fim de que as asserções elaboradas pudessem ser resultantes de um estudo detalhado da prática de leitura desenvolvida por PP. Essa investigação buscou, portanto, tecer algumas considerações sobre o ensino de leitura em LE desenvolvido nesta escola pública em particular, de maneira a exemplificar a realidade do trabalho de leitura em LE que, possivelmente, permeia o contexto brasileiro. Assim, este estudo de caso espera se tornar um exemplo significativo dessa realidade, de tal forma a servir de descrição e re-interpretação para outros estudos (Adelman et al., 1980:59-60, *apud* McDonough & McDonough, 1998).

Para tanto, a partir do referencial teórico qualitativo-etnográfico relacionado à pesquisa na sala de aula (Bogdan & Biklen, 1998; McDonough & McDonough, 1998; Cançado, 1994; Watson-Gegeo, 1988; Erickson, 1984), adotei um método de coleta de dados que conseguisse registrar o ponto de vista dos participantes envolvidos na pesquisa. A partir dos dados coletados, procedi a uma análise dos eventos e das interações desenvolvidas entre professora e alunos durante o processo de ensino/aprendizagem de LE que pudesse revelar de maneira mais efetiva o que realmente acontecia nos momentos destinados à leitura. Preocupei-me também em lançar um olhar holístico sobre meus contextos de pesquisa para que minhas conclusões pudessem levar em conta o dia-a-dia das salas

de aula, bem como os aspectos sociais, pessoais e físicos do contexto geral em que elas estavam imersas (Cançado, 1994; Erickson, 1984).

Antes de passar à descrição da coleta de dados, bem como dos instrumentos de pesquisa utilizados, dos contextos e dos participantes da pesquisa e dos procedimentos de análise dos dados, é importante esclarecer que a coleta de dados aconteceu em dois momentos durante o ano de 1999.

A investigação como um todo foi realizada em três séries do ensino médio, uma 1ª série, uma 2ª série e uma 3ª série, todas três tendo PP como professora de inglês. No entanto, a investigação da 1ª série aconteceu no primeiro semestre de 1999 como uma necessidade de verificar a viabilidade de execução da pesquisa no contexto escolar escolhido, já que a professora, os alunos e a escola como um todo, como explicitarei mais adiante, nunca tinham sido alvo de pesquisas como a que eu estava me propondo desenvolver.

Vale dizer, ainda, que houve algumas diferenças entre os instrumentos de coleta de dados utilizados durante a coleta na 1ª série e os utilizados nas outras duas séries, como por exemplo, a elicitação de protocolos de pausa. A decisão em utilizar este instrumento de coleta de dados só aconteceu depois de uma análise preliminar dos dados coletados na 1ª série, pois percebi que, para responder a minha quarta subpergunta de pesquisa, seria interessante observar como as decisões tomadas pelos alunos em seus protocolos revelavam sua visão de leitura e de aprendizagem de leitura.

2.2. O contexto e os participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente, a escolha do professor-participante da pesquisa foi marcada por dificuldades. Segundo Consolo e Viana (1997), este é o grande paradoxo da pesquisa sobre os fenômenos que

ocorrem em um ambiente formal de ensino/aprendizagem de LE, ou seja, encontrar professores dispostos a permitir a entrada de um pesquisador e de todo seu aparato de pesquisa em sua sala de aula, já que essa "invasão" pode gerar bastante constrangimento e insegurança.

Devido a esta dificuldade, optei por desenvolver um estudo de caso com PP, já que foi a única professora, das que foram procuradas, que se mostrou disposta a fazer parte desta pesquisa. Apesar de sua receptividade, PP demonstrou um certo temor e insegurança, alegando que os resultados poderiam não ser satisfatórios, já que, até nas suas melhores classes, havia alunos indisciplinados e desinteressados, o que, de certa forma, dificultava o trabalho com leitura.

PP formou-se em um curso de licenciatura em Letras em uma faculdade particular de Minas Geras em 1981, tendo 13 anos de experiência no ensino de língua inglesa em escolas públicas. Quando a coleta de dados foi realizada, PP lecionava para as séries do ensino médio no período da manhã e para as séries do ensino fundamental no período da tarde, sendo todas as aulas na mesma escola. Além da escola pública, PP também lecionava em uma escola particular de línguas da cidade. Quanto à sua formação, é importante ressaltar a preocupação de PP em estar aprimorando seus conhecimentos da língua-alvo, uma vez que fazia cursos de aperfeiçoamento em escolas particulares de línguas.

A escola, na qual a pesquisa foi realizada, é considerada a maior das duas escolas estaduais existentes na cidade, tanto em número de alunos como em estrutura física, sendo que, com a reestruturação proposta pela secretária de educação do estado, ficou responsável pelo funcionamento do ensino fundamental (período da tarde) e médio (período da manhã e da noite). Há, nessa escola, uma sala bem estrutura com dez computadores modernos, além de um laboratório de ciências e de uma biblioteca.

unesp

A escolha da sala de aula observada durante o estudo exploratório, no primeiro semestre, foi feita por PP, a qual explicitou que o motivo de sua escolha estava relacionado ao fato de ser esta a sua melhor sala em termos de disciplina e rendimento. Sendo assim, ficou estabelecido que o estudo exploratório se daria com uma turma da primeira série do ensino médio, enquanto que a pesquisa principal aconteceria com duas outras turmas, uma da segunda série e outra da terceira série.

A investigação foi realizada em uma 1ª série A, em uma 2ª série (D) e em uma 3ª série (B), sendo que essa divisão das séries é feita apenas por ordem alfabética, não considerando, portanto, o nível de desempenho dos alunos. A turma da 1ª série tinha 42 alunos matriculados, mas com 40 freqüentes, na faixa etária de 15 anos. Desses 40 alunos freqüentes, apenas 34 responderam o Questionário-Alunos 1 (vide anexo 1) no dia em que foi aplicado em sala de aula. Desses 34 alunos, 21 afirmaram ter sido alunos de PP em séries anteriores, o que confirma um comentário da professora de que a maioria dos alunos da classe já estavam acostumados com a sua prática pedagógica. Apenas dois alunos, dos 34 que responderam ao questionário, haviam feito curso de inglês em escolas particulares de línguas.

A partir das observações da pesquisadora, pode-se afirmar que esta turma, de fato, pareceu ser constituída de alunos interessados em aprender a LE, já que, na maior parte do tempo, havia uma atmosfera de atenção e de esforço em realizar as atividades propostas pela professora. É preciso levar em conta também que uma das características de PP configurava-se pela manutenção da ordem e do respeito em sala de aula e, mesmo que houvesse alguma brincadeira, esse fato não afetava o clima de interesse e atenção dos alunos, o que ajudava PP a alcançar os objetivos da sua proposta de ensino. Esses objetivos sempre pareceram estar atrelados ao entendimento de itens gramaticais, à compreensão das informações fatuais dos textos, de tal

forma que os alunos conseguissem responder corretamente os exercícios propostos e oferecer uma tradução adequada ao texto.

Na 2ª série, havia 42 alunos matriculados e freqüentes. Apenas 34 desses 42 alunos responderam o Questionário-Alunos 1, possibilitando o levantamento de informações somente desses alunos. A faixa etária dos alunos era de 16 anos e 97% deles já tinham tido aulas com PP em séries anteriores. A média de anos de estudo da língua inglesa era de cinco anos, sendo que dois alunos faziam curso de inglês em uma escola particular de línguas, e uma aluna já o havia feito.

Com relação à 3ª série (B), havia 37 alunos matriculados, mas com 30 freqüentes. Desses 30 alunos, 24 responderam o Questionário-Alunos 1 quando foi aplicado em sala de aula. A faixa etária desses 24 alunos era de 17 anos, sendo que 96% já tinham tido aula com PP em séries anteriores. A média de anos de estudo de inglês era de sete anos e nenhum aluno fazia ou havia feito curso de inglês em escola particular de línguas.

É interessante ressaltar que essas duas últimas séries pareceram menos interessadas e motivadas durante as aulas observadas do que a 1ª série (A), uma vez que a pesquisadora pode observar que somente os alunos sentados à frente prestavam atenção às explicações da professora e despendiam esforços na execução das atividades propostas. Mesmo sendo desinteressados e um tanto quanto indisciplinados, PP, ao procurar mantê-los constantemente ocupados com alguma atividade, conseguia fazer com que as aulas transcorressem da melhor forma possível, de maneira a não atrapalhar a execução do planejamento escolar.

2.3. Os instrumentos de pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram anotações de campo, a fim de que eu pudesse confeccionar meus diários de

pesquisa, gravações de aulas em vídeo e em áudio, questionários aplicados à PP e aos alunos, bem como entrevistas.

Na 1ª série (A), foram observadas 08 aulas duplas, de 55 minutos cada, com intervalo de 20 minutos, de maio a junho de 1999. Essas aulas aconteciam às terças-feiras, das 8h50 às 11h. Dessas 08 aulas, 04 aulas foram gravadas em vídeo e posteriormente copiadas em áudio para facilitar a transcrição.

As duas primeiras aulas não foram filmadas pela própria decisão da pesquisadora, a fim de que um ambiente de confiança fosse estabelecido entre ela e os participantes da pesquisa. As duas outras aulas não foram filmadas por problemas surgidos com o responsável pela filmagem, já que a pesquisadora optou por orientar uma outra pessoa para estar filmando as aulas para que pudesse se sentir mais à vontade para fazer as observações e anotações de campo. Apesar de não terem sido gravadas em vídeo, essas quatro aulas foram gravadas em áudio. Ao final de cada aula, a pesquisadora produziu os diários, a fim de analisar o que tinha percebido durante a observação.

O questionário aplicado para os alunos foi produzido com a finalidade de se mapear o ponto de vista dos alunos a respeito do trabalho de leitura que acontecia em suas aulas de LE, bem como a respeito da imagem que eles tinham de si mesmos, enquanto leitores. A partir das respostas dos alunos a este questionário, surgiram novos questionamentos, o que levou-me a fazer uma entrevista em grupo com alguns alunos para tentar sanar minhas dúvidas e melhor interpretar as conclusões às quais havia chegado por meio da análise do questionário.

Na 2ª série (D), foram observadas 20 aulas e, na 3ª série (B), 24 aulas. A coleta, nessas duas séries, aconteceu de agosto a novembro de 1999, sendo que as aulas da 2ª série eram duplas, de 55 minutos cada uma, e aconteciam às terças-feiras, das 7h às 8h50, e as aulas da 3ª série, também



duplas com duração de 55 minutos, aconteciam às quintas-feiras, das 10h05 às 11h55.

Das 20 aulas observadas na 2ª série, quatro não foram filmadas em vídeo, pois um dia PP levou os alunos para a sala de computação e se tornou inviável deslocar os equipamentos de filmagem para o local. No outro dia, PP foi substituída por uma outra professora, o que me levou a optar pela não gravação, já que, por não tê-la avisado antecipadamente, poderia causar algum tipo de constrangimento.

Das 24 aulas observadas na 3ª série, seis não foram gravadas em vídeo. O primeiro dia não foi gravado justamente porque era o primeiro contato entre esta pesquisadora e a classe, o que me levou a optar pela ausência da câmara. Em um outro dia, os alunos iriam fazer uma exposição de trabalhos e pediram para que não fossem filmados. A outra aula, que também não foi gravada em vídeo, foi ministrada por uma professora substituta. Apesar de não terem sido gravadas em vídeo, essas aulas foram gravadas em áudio.

Ao final de cada uma dessas aulas, foram produzidos diários de pesquisa (vide anexo 7), a fim de se descrever e analisar o que tinha sido percebido durante a observação, com base nas anotações de campo. Diferentemente dos diários produzidos durante a investigação na 1ª série (A), estes diários foram confeccionados com base na proposta de diários reflexivos de Bartlett (1990). Vale ressaltar que as fases do ciclo reflexivo não foram delimitadas, ou seja, a pesquisadora optou por não marcar, no texto, as divisões de uma fase para outra, embora o texto tenha sido redigido com base na seqüência do ciclo.

Com base em Bartlett (op. cit.), procurei primeiro "mapear" (*mapping*) o que PP fazia, ou seja, as suas ações para, em seguida, "informar" (*informing*) os motivos aparentes que a levavam a agir como agia. Depois disso, procurei "contestar" (*contesting*) esses motivos, a fim de

descobrir o que poderia estar por trás das ações de PP, bem como observar possíveis inconstâncias e contradições entre o que PP dizia fazer e o que realmente fazia. Em seguida, fiz uma "avaliação" (*appraisal*) de alternativas que poderiam alterar as ações de PP, além das possíveis conseqüências que essas alternativas poderiam trazer para a aprendizagem. No ciclo de Bartlett, há uma última fase, a ação (*acting*) propriamente dita, depois do processo reflexivo, que não utilizei por não se tratar de uma pesquisa-ação.

O questionário aplicado foi o mesmo para as três séries (anexo 1). No segundo semestre, no entanto, depois de analisar as respostas dadas pelos alunos a este questionário, optei por aplicar um outro questionário, a fim de esclarecer melhor alguns pontos que tinham ficado obscuros no primeiro questionário. Como a coleta na 1ª série havia se encerrado no primeiro semestre, este segundo questionário foi aplicado somente para os alunos da 2ª e da 3ª série. Esta opção pelo uso de um novo questionário foi devido à dificuldade que encontrei em entrevistar os alunos, já que eles não se mostraram dispostos a estar na escola em outro horário que não fosse o horário de aula.

As perguntas desse questionário, que chamo de Questionário-Alunos 2 (vide anexo 2), foram elaboradas a partir das necessidades de esclarecimento que surgiram das respostas dadas pelos alunos, resultando em um questionário individual tanto para os alunos da 2ª série (D) como para os alunos da 3ª série (B). Esse segundo questionário foi aplicado de maneira diferente nessas duas séries, pois os questionamentos surgiram ao longo da coleta e da análise prévia de algumas aulas observadas, principalmente com relação ao uso de conceitos como entendimento, compreensão e interpretação de texto.

Na 3ª série (B), esses questionamentos surgiram depois que o Questionário-Alunos 2 já havia sido aplicado, o que me levou a optar por

elaborar novas perguntas, agora idênticas para todos os alunos, que ajudassem a mapear a visão deles sobre esses conceitos. Com relação à 2ª série (D), foi possível aplicar apenas um questionário, incluindo tanto as perguntas individuais resultantes da análise do Questionário-Alunos 1, como as perguntas sobre os conceitos mencionados acima, que foram iguais para todos os alunos (as três primeiras perguntas). Para facilitar a análise, bem como a compreensão por parte do leitor da dissertação, os Questionários-Alunos 1 e 2 de cada aluno foram identificados pela letra A (de aluno) mais um número de identificação (A1, A2, A3...) em ambas as séries, como pode ser visto no anexo 2.

Na 2ª série (D), dos 34 alunos que responderam o Questionário-Alunos 1, 23 responderam o Questionário-Alunos 2 (A3, A6, A9, A11, A12, A13, A17, A23, A27, A28, A32 não responderam). E como expliquei acima, as três primeiras perguntas foram iguais para os 23 alunos, sendo que as demais variaram de aluno para aluno (vide anexo 2). Na 3ª série (B), dos 24 alunos que responderam o Questionário-Alunos 1, 20 responderam o Questionário-Alunos 2 em sua primeira fase (A9, A14, A23 e A24 não responderam) e 17 em sua segunda fase.

No entanto, mesmo aplicando esses questionários, em uma análise prévia das respostas obtidas, percebi que seria necessário voltar a campo para entrevistar os alunos, pois havia alguns aspectos que ainda pareceram não ficar muito claros em suas respostas. Além disso, observei que, para que a triangulação dos dados, no momento da análise de todo o *corpus*, fosse mais efetiva, era preciso obter mais informações a respeito da visão dos alunos sobre a prática de leitura que estavam vivenciando em suas aulas de inglês. Assim, resolvi procurar os alunos para entrevistá-los[1].

[1] Embora tenha sido usado mais de um questionário, as respostas, neles apresentadas, não se mostraram claras o suficiente, o que me levou a enfatizar mais, durante a análise dos dados, as respostas dadas, pelos alunos, nas entrevistas.



Foram entrevistados oito alunos, cinco da 1ª série A (em 2000, 2ª série A) e três alunos da 2ª série D (em 2000, 3ª série D). Não houve uma escolha prévia dos alunos, pois achei mais seguro deixar que os próprios alunos se dispusessem voluntariamente a participar, evitando assim qualquer constrangimento que impedisse a realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala de aula, após o término das provas finais. Embora tenham sido entrevistados individualmente, alguns alunos permaneceram na sala após a entrevista, o que trouxe, em alguns momentos, colocações conjuntas a respeito das questões que estavam sendo tratadas.

Na coleta de dados que aconteceu no segundo semestre, além dos instrumentos já mencionados, foi utilizado também o protocolo de pausa, que consiste no "pensamento em voz alta" dos participantes enquanto estão executando a leitura de um determinado texto.

Com base no conceito de cultura de aprender de Almeida Filho (1998), acredito que o aluno aprende das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula orientações que acabam norteando sua maneira de ler, seja em LM ou em LE. Assim, a aplicação do protocolo de pausa foi proposta como uma tentativa de registrar o comportamento do participante, buscando verificar os possíveis pressupostos de leitura e de aprendizagem de leitura que poderiam estar implícitos em suas iniciativas estratégicas na resolução de possíveis problemas a serem encontrados durante o processo de leitura.

A proposta era observar se o participante, no momento da leitura, procurava processar informações, tanto de maneira ascendente (*bottom-up*) quanto de maneira descendente (*top-down*), ou se acabava apoiando-se em apenas um desses modos de processamento para compreender o texto. A minha intenção era, portanto, investigar se a ênfase era no reconhecimento automático das formas lexicais e gramaticais baseado no conhecimento lingüístico, ou se no uso de inferências e predições com base no

unesp

conhecimento de mundo, ou ainda, se havia uma interação no uso destes dois tipos de processamentos (Absy, 1995).

Para a execução desse procedimento de coleta de dados, optei pela utilização de dois textos, um em português e outro em inglês, sendo que aos participantes foi pedido que seguissem algumas instruções durante o processo de leitura (Cavalcanti, 1987) (vide anexo 4). Os textos foram extraídos da revista *Veja* (*"Eu vejo mortos" – Um garoto atormentado por fantasmas é o pivô de um suspense de arrepiar gente grande*) e da revista *Newsweek* (*'Sixth' into Top ten?*), respectivamente, ambos abordando o filme "O Sexto Sentido" em exibição nos cinemas na época da coleta dos dados (vide anexo 5).

Essa opção pelo uso de dois textos deu-se pela expectativa de se promover, pela leitura do texto em LM, uma ativação dos esquemas do aluno. Essa ativação pareceu-me interessante diante das limitações de se fazer tal ativação via LE, devido à falta de domínio do componente lingüístico característico de alunos em processo de aquisição de leitura em LE (Scaramucci, 1995). Essa lacuna poderia ser pelo menos amenizada quando os alunos, ao lerem o texto em LE, se deparassem com o mesmo tema abordado no texto em LM e que fosse, inclusive, semelhante a este quanto à fonte de publicação.

Os esquemas relacionam-se, portanto, ao conhecimento sistêmico (níveis sintático, lexical e semântico) e ao conhecimento esquemático (níveis de conhecimento do conteúdo do texto e de conhecimento das rotinas de interação lingüística) que são aspectos que podem ajudar o aluno a interagir de maneira mais efetiva com o texto (Moita Lopes, 1996). Ao detectar o uso ou não desses esquemas de conhecimento, a minha proposta foi observar se, realmente, o aluno tinha consciência ou não da existência desses esquemas. Essa informação foi relevante para mapear se este aluno

unesp

já havia passado por um processo de conscientização da existência deste tipo de estratégia em seu processo de aprendizagem de leitura.

Assim, dividi o procedimento em três fases, tendo cada uma dessas fases seus objetivos específicos (vide instruções do protocolo de pausa no anexo 4). Na primeira fase de elicitação, ao propor que os participantes, antes de ler os textos, analisassem os títulos e as figuras, o objetivo era verificar se o aluno conseguiria formular hipóteses sobre o tópico de um texto. Outro objetivo dessa fase era observar como a pré–leitura ajudaria na posterior interpretação do texto, bem como na resolução de possíveis problemas a serem encontrados.

Na segunda fase, para verificação dos tipos de problemas, foi proposto que os participantes pudessem, ao fazer pausas em sua leitura, verbalizar o local de ocorrência e comentar a razão da pausa. E para que não houvesse como os participantes deixassem de verbalizar alguma pausa, optou-se pelo resumo oral no final de cada parágrafo, para que eles pudessem pensar nas possíveis pausas que poderiam ter sido feitas e não verbalizadas. Além disso, este tipo de recurso possibilitaria à pesquisadora verificar a compreensão que o aluno estava fazendo do texto durante a leitura.

Em uma última fase, o objetivo foi observar a interpretação que o aluno havia feito dos textos como um todo e analisar se, de fato, as hipóteses que ele tinha levantado na primeira fase tinham sido confirmadas, e se esta ativação de conhecimentos pode ajudar o aluno a resolver algum tipo de problema encontrado na leitura.

Para efetuar tal procedimento, pedi que PP escolhesse três alunos de cada uma das duas séries envolvidas, de acordo com os níveis de proficiência na LE: um de nível mais baixo, um de nível médio e outro de nível mais alto. Da 2ª série (D), dos três alunos escolhidos, o de nível médio não compareceu no dia marcado para a realização do protocolo de pausa, e

da 3ª série (B), um aluno a mais, considerado de nível médio, pediu para participar da pesquisa. A elicitação do protocolo desses seis alunos foi feita em dois dias durante o período de avaliações finais, sendo que o procedimento foi realizado fora da sala de aula, depois que os alunos acabavam suas avaliações.

Com relação à PP, ela também respondeu a um questionário, que indico como Questionário-Professor (vide anexo 3), baseado nas perguntas de pesquisa desta investigação. A partir das respostas dadas no questionário, foi elaborada uma entrevista semi-estruturada que foi realizada durante um intervalo de aulas, já que PP não tinha um tempo maior disponível para a sua realização. Esta opção em realizar a entrevista no intervalo acabou prejudicando a qualidade da gravação em áudio por causa do barulho ao redor, já que estávamos na sala dos professores. Além dessa entrevista, a pesquisadora considera também como dados relevantes as informações obtidas em conversas informais com PP durante a realização de toda a pesquisa.

No segundo semestre, a proposta inicial era realizar sessões de visionamento de alguns trechos das aulas gravadas em vídeo que seriam escolhidos previamente, a fim de procurar responder melhor às perguntas de pesquisa. No entanto, não foi possível executar tal procedimento de coleta de dados, pois PP não mostrou-se disponível, alegando estar sem tempo, devido à grande quantidade de aulas que estava ministrando.

Frente a essas dificuldades, optei pela realização de mais uma entrevista semi-estruturada para que pudesse esclarecer aspectos que ainda estivessem obscuros depois da análise do questionário e da primeira entrevista, bem como das aulas observadas. Essa segunda entrevista foi realizada também durante um intervalo de aulas, mas como o tempo era pouco, ficaram algumas questões para serem tratadas em uma outra

entrevista que acabou não se realizando, devido às dificuldades impostas pela falta de tempo.

Depois de descrever os instrumentos utilizados para a coleta de dados, passo, então, a descrever as decisões tomadas para sua análise.

2.4. A análise dos dados

2.4.1. Descrevendo os procedimentos de análise

2.4.1.1. das aulas

A partir dos dados coletados, foram tomados como dados principais as interações estabelecidas entre professora e alunos durante as aulas observadas, a fim de descrever e interpretar momentos dessas interações que pudessem revelar regularidades que tipificassem a prática desenvolvida por PP com relação ao trabalho com textos em LE (Erickson, 1984). Para tanto, foi escolhida uma aula típica de cada série, ou seja, uma da 1ª série (A), uma da 2ª série (D) e outra da 3ª série (B), que representasse como PP desenvolvia o trabalho com textos.

A escolha dessas aulas típicas aconteceu com base em uma análise panorâmica dos dados coletados, na qual foi possível perceber que, nas aulas em que PP trazia textos, a atividade de leitura era desenvolvida com dois propósitos básicos: como pretexto para o estudo da gramática e/ou como somatória de palavras ou frases. Assim, selecionei três aulas em que PP trabalhou o texto com os dois propósitos atrelados.

Essas três aulas foram transcritas de maneira integral como ponto de partida para a análise e para a triangulação com os demais dados, embora foram anexados ao trabalho apenas os trechos da aula típica da primeira série em que estavam ocorrendo o evento de leitura (vide anexo 8).

unesp

Com base em Bloome (1983), os eventos de leitura foram identificados durante as aulas típicas a partir da perspectiva de PP do que seja leitura, procurando coadunar o pressuposto teórico de Bloome sobre eventos de leitura com o princípio êmico-ético etnográfico que prevê a inclusão do ponto de vista dos participantes no desenvolvimento da etnografia. Para capturar os eventos de leitura, considerei as noções de leitura que PP revelou nos questionários e nas entrevistas, fundamentando esta atitude no pressuposto de que é o professor que estabelece os objetivos de leitura (Wallace, 1993; Bloome, 1983).

Para fornecer uma descrição e uma interpretação detalhada do que acontecia durante os eventos de leitura analisados, considerei, portanto, a interação face a face dos participantes, identificando como essas interações estavam sendo organizadas socialmente, de tal forma a investigar também como as relações e as identidades sociais de PP e seus alunos estavam sendo construídas durante a leitura enquanto processo social. Além disso, a minha proposta, ao analisar as interações, foi também caracterizar como acontecia a interação autor-leitor, buscando identificar se o aluno enquanto leitor exercia o seu papel social nesta interação ou se a ele não era dada nenhuma oportunidade para fazê-lo.

A análise das interações nos eventos de leitura selecionados foi realizada com base nas orientações da Análise Crítica do Discurso (ACD), possibilitando detectar, nas interações entre professora e alunos, regularidades que revelassem os pressupostos sobre leitura em LE que subjazem a prática de PP, pois, segundo Fairclough (1989), as pessoas interagem lingüisticamente de acordo com certas convenções, embora não sejam conscientes sobre elas. Sendo assim, é possível encontrar, nas formas lingüísticas usadas pelos participantes de uma interação, os pressupostos que regem o desenvolvimento de determinada prática social, como por exemplo, a atividade de leitura desenvolvida em sala de aula.

unesp

Além disso, ao analisar as interações, é interessante considerar que, a partir das considerações de Fairclough (*op.cit.*), a natureza dos pressupostos inseridos nas convenções que determinam as interações é de base ideológica, ou seja, depende das relações de poder presentes nestas convenções que são, portanto, um meio de legitimação das relações sociais existentes e das diferenças de poder, através da recorrência de formas familiares e comuns de comportamento. A caracterização das relações sociais e da relação de poder, a partir da recorrência, por exemplo, de estruturas específicas de trocas entre PP e seus alunos, como salienta Fairclough (1995b), pode ser possível, uma vez que as ideologias estão estritamente ligadas a língua, "porque usar a língua é a forma mais comum de comportamento social", a forma de comportamento social onde podemos contar com a maioria dos pressupostos do chamado 'senso comum' (Fairclough, 1989, p.02). A minha proposta, portanto, estendeu-se à análise do tipo de relação que PP estabelece com seus alunos, principalmente nos momentos destinados às atividades com textos.

A análise dos excertos interacionais foi, então, realizada a partir do arcabouço tridimensional proposto por Fairclough (*op.cit.*), de tal forma a considerar a dimensão textual desses excertos, buscando realizar uma análise textual das transcrições. Além da dimensão textual, outras duas dimensões foram consideradas: a dimensão da 'prática discursiva' voltada para a especificação da natureza constitutiva dos discursos inseridos dentro da prática social; a dimensão da 'prática social' voltada para questões referentes à análise social, propriamente dita, tais como circunstâncias organizacionais e institucionais do evento discursivo, de maneira a observar como estas circunstâncias moldam a natureza da prática discursiva e como elas afetam a construção e a constituição do discurso.

A análise na dimensão textual está voltada para o que Fairclough (1989) chama de descrição. Nesta fase de descrição, os aspectos formais do

unesp

texto foram considerados a partir de seu valor experiencial, ou seja, até que ponto determinado aspecto formal poderia ser considerado uma pista da forma como a experiência dos produtores do texto (PP e seus alunos) é representada no que diz respeito a conceitos de leitura e de ensino/aprendizagem de leitura. Além do valor experiencial, os aspectos formais foram considerados a partir dos seus valores relacional e expressivo, sendo que o primeiro está relacionado ao tipo de relações sociais que podem estar sendo sancionadas via texto no discurso e o segundo, a como as identidades sociais dos participantes da interação estão sendo constituídas.

Para descrever o valor experiencial, ou seja, o conhecimento e as crenças sobre leitura e ensino/aprendizagem de leitura que subjazem a prática pedagógica de PP com seus alunos, procurei mapear nas interações de sala de aula as escolhas lexicais que os participantes faziam para determinarem como se daria o trabalho com o texto, como por exemplo, as crenças que estão por trás do uso de palavras como entendimento, compreensão e tradução do texto. Para tanto, foi feita uma triangulação com os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas com professora e alunos, pois a partir destes outros instrumentos, pude esclarecer melhor o conceito que tinham a respeito desses termos.

O valor relacional e expressivo foram descritos também a partir da observação de como as escolhas lexicais poderiam estar determinando a relação social entre os participantes, bem como a constituição das identidades sociais dos alunos e da própria professora. Estes valores também foram observados no sistema de troca de turnos que estava operando nas interações, já que o tipo de sistema de turnos depende das relações de poder entre os participantes, pois em interações estabelecidas entre desiguais, os direitos na tomada dos turnos são também desiguais. Assim, para identificar o tipo de relação estabelecida entre PP e seus

alunos, procurei observar como acontecia o controle interacional, de maneira a identificar a distribuição dos turnos, a seleção e a troca do tópico, a abertura e o fechamento das interações, bem como a estrutura das trocas dessas interações com base em Sinclair e Coulthard (1975, *apud* Fairclough 1995b). Segundo esses autores, o discurso da sala de aula é marcado pela estrutura 'IRA' em que o professor inicia uma troca verbal, podendo dar aos alunos algum tipo de informação, fazer perguntas, estabelecer agendas ou controlar o comportamento dos alunos. O aluno, por outro lado, responde e executa tarefas de acordo com o que foi exigido, limitando-se a contribuir com base no que é relevante. O professor, então, avalia a contribuição do aluno.

Segundo Fairclough (1995b), com base na Análise da Conversação (AC) etnometodológica, o sistema de tomadas de turno pode ser caracterizado pela colaboração organizacional dos participantes ou pela assimetria, de maneira que não há essa colaboração dos participantes na constituição dos turnos conversacionais. A partir disso, ao analisar o sistema de tomada de turnos, a minha proposta foi verificar se a interação entre PP e seus alunos é uma que se configura, predominantemente, assimétrica, em que a distribuição dos direitos e obrigações seja desigual entre os participantes.

Para tanto, procurei analisar se PP selecionava os alunos que poderiam tomar o turno, bem como quando eles poderiam toma-los, se PP interrompia a contribuição de algum aluno, julgando irrelevante com base naquilo que ela achava relevante e se havia um controle de tópico por parte de PP de acordo com uma 'agenda ou rotina preestabelecida" (Fairclough, *op.cit.*, p.154). Além disso, ao analisar como era caracterizada a estrutura das trocas, procurei verificar como acontecia o que Fairclough chama de agenda de policiamento, ou seja, se PP estabelecia explicitamente como e quando deveriam ocorrer essas contribuições, de tal forma a marcar o início

e o término de uma determinada interação. Para tanto, a fim de avaliar se PP exercia ou não poder, ao limitar as contribuições dos alunos, com base nas definições de Fairclough (1989), procurei identificar e caracterizar as interrupções, as imposições de explicitação, os controles de tópico e as formulações.

Ao analisar o valor dos aspectos formais dos textos, me preocupei também, em uma fase de interpretação, em caracterizar a relação que o texto assumia com as estruturas sociais mediadas pelo discurso do qual ele fazia parte. Assim, ao interpretar os valores dos aspectos formais dos excertos analisados, considerei também a relação desses valores, operacionalizados na interação social, com o discurso institucional mais amplo no qual o discurso da sala de aula estava inserido. Ao considerar essa relação, investiguei como os pressupostos prévios pertencentes, ao que Fairclough (1995a, 1989) chama de senso comum ideológico, estavam determinando os valores dos atos de fala produzidos pelos participantes das interações. Ao identificar as convenções institucionais que poderiam estar emergindo no discurso a ponto de determinar as representações ideológicas de PP e seus alunos, bem como as suas relações sociais, pretendo verificar como as identidades e as posições sociais desses participantes estão sendo construídas no e pelo discurso situacional e institucionalmente.

Além disso, em uma fase de explanação, conduzo a análise dos valores dos aspectos formais, de tal forma a verificar como acontece a relação desses valores com o contexto social mais amplo em que o discurso está inserido. Assim, sabendo que as relações entre os eventos sociais transitórios da sala de aula e as estruturas sociais mais estáveis moldam e são moldadas por esses eventos, a minha preocupação foi observar como isso estava acontecendo na construção do discurso da sala de aula.

Para tanto, ao observar os efeitos da construção desse discurso sobre as identidades sociais de PP e seus alunos, sobre as suas posições



enquanto sujeitos sociais, sobre a relação social entre estes sujeitos durante as interações, bem como sobre os sistemas de conhecimento e de crenças que estavam sendo construídos, a minha proposta, nesta fase de explanação, foi analisar como as transformações sociais mais amplas com relação ao *status* da ILE poderiam estar influenciando na construção do discurso.

Desta forma, ao discutir essas transformações sociais, considerando inclusive o *status* atual da ILE no contexto social em que o *setting* de investigação estava inserido, me propus analisar como a leitura enquanto prática social estava sendo constituída nas interações entre PP e seus alunos. Ao fazê-lo, me propus também observar como as novas orientações dos PCNs para o ensino de LE estavam sendo interpretadas por PP, de tal forma a investigar se havia 'pistas' dessas transformações com relação ao conhecimento de mundo (crenças, ideologias sobre linguagem, ensino e aprendizagem de leitura em LE, e sobre relações sociais entre professor e alunos) ou se ainda o que existia era a reprodução, ainda que inconsciente, de uma prática pedagógica em que a leitura em LE não é ensinada como leitura, mas como um pretexto para o ensino da gramática.

2.4.1.2. dos questionários e entrevistas

Antes de comentar como se deu a análise dos questionários e das entrevistas, é importante salientar que o objetivo de sua aplicação estava fundamentado no princípio êmico-ético da etnografia que visa considerar a visão dos participantes do contexto investigado, bem como na necessidade de investigar, de maneira mais pontual, como eram constituídos os sistemas de conhecimento e de crenças de PP e seus alunos sobre ensino/aprendizagem de leitura e sobre a relação professor-aluno.

Sendo assim, para analisar as entrevistas, primeiro as transcrevi, de maneira que eu pudesse encontrar, nas perspectivas de PP e de seus alunos,



aspectos que me ajudassem a perceber com mais clareza o que, de fato, acontecia na sala de aula. Especificamente, nas entrevistas feitas com PP, minha preocupação foi mapear a perspectiva da professora sobre o que ela pensava fazer em sua prática de sala de aula, bem como sobre como e porque ela fazia o que fazia, a fim de confrontar com a visão que eu tinha obtido ao observar a sua prática. Através das entrevistas com PP foi possível também confrontar a validade das respostas dadas por ela no questionário.

Um dado relevante foi observar, na análise das aulas típicas, o uso de conceitos como compreensão, entendimento e tradução de textos, tanto por PP quanto pelos alunos, nas interações estabelecidas em sala de aula. E, a fim de verificar o significado que esses conceitos tinham para os participantes das interações, perguntas que enfocassem esses termos foram feitas tanto nos questionários quanto nas entrevistas.

Em uma das entrevistas, PP esclareceu que a leitura em suas aulas era trabalhada em três fases: a tradução, a compreensão e a interpretação, o que me levou a triangular essa informação com o que, de fato, acontecia na prática de sala de aula, buscando, portanto, identificar a presença dessas fases tanto nas aulas típicas como nas demais aulas em que foram trabalhados textos. Ao procurar identificar essas fases, a proposta foi observar se esses conceitos e suas definições correspondiam ao que PP dizia fazer em suas aulas de leitura. E para melhor validar os resultados obtidos com essa análise, procurei observar, na entrevista, a visão que os alunos tinham a respeito de como a leitura era trabalhada por PP. Até mesmo nas explicações dadas pelos alunos entrevistados, foi possível verificar que eles também haviam detectado a presença desses passos no trabalho de PP com textos, e que conseguiam estabelecer um significado para esses conceitos. A análise das entrevistas, bem como o levantamento das regularidades, foi realizada com base nas orientações de Gillham (2000a).

unesp

Com relação à análise dos questionários dos alunos, as perguntas foram analisadas de que tal forma que as que exigiam respostas afirmativas ou negativas foram quantificadas e colocadas em gráficos para facilitar a interpretação dos resultados percentuais obtidos. Para perguntas referentes à idade e ao número de anos em que os alunos estudavam inglês foram calculadas medianas a partir dos dados obtidos.

Nas perguntas que exigiam respostas discursivas, fiz um levantamento de todas respostas oferecidas em cada pergunta. Depois de efetuar tal levantamento, procurei agrupar as respostas de um mesmo campo semântico, de maneira a categoriza-las em itens (1, 2, 3 ...) . A partir dessa categorização, procurei verificar quais itens tinham sido utilizados por cada aluno em suas respostas, para então quantificar o número de ocorrências de cada item e calcular a porcentagem da opinião dos alunos (Gillhan, 2000b). As questões de número 22 e 23 do Questionário-Alunos 1 (vide anexo 1) foram analisadas a partir da recorrência dos itens assinalados e, então, foram elaborados gráficos que revelassem a porcentagem das respostas.

Definido os métodos utilizados para efetuar a análise dos dados coletados, passo, na seção seguinte, a mostrar os dados analisados e a discuti-los com base no arcabouço teórico deste trabalho. Gostaria de lembrar que a análise estará dividia em dois capítulos: III e IV, sendo que, no capítulo III, trarei a análise de alguns dados relacionados ao contexto investigado e buscarei levantar asserções sobre os pressupostos de leitura e de ensino/aprendizagem de PP, mostrando como, a partir destes pressupostos, é possível visualizar os eventos de leitura. No capítulo IV, com base nestas asserções e definidos os eventos de leitura, passarei à análise das interações, a fim de caracterizar como acontece a relação professor-aluno durante os eventos de leitura, buscando responder, portanto, a pergunta principal deste trabalho. Ainda, no capítulo IV, apresentarei a

unesp

análise de como os pressupostos de PP sobre leitura e ensino/aprendizagem de leitura se configuram na sua prática, bem como a análise da visão de leitura e de aprendizagem de leitura que subjazem os pressupostos dos alunos investigados.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO ANALISADO

Antes de tratar da análise dos dados, é relevante afirmar que, em qualquer pesquisa que se pretenda fazer em um determinado contexto de sala de aula, é necessário considerar a visão que os participantes deste contexto têm a respeito dos eventos que aí acontecem, já que todas as decisões tomadas no fluxo de uma lição são reflexo das crenças e conhecimentos que esses participantes possuem a respeito do processo de ensino/aprendizagem (Woods, 1996, Nunan, 1996). Sendo assim, todas as asserções levantadas no processo de análise dos dados desta pesquisa precisam passar pelo filtro dessas crenças e conhecimentos, de tal forma que não se tornem pressuposições subjetivas da pesquisadora.

3.1. Uma visão prévia do contexto investigado

Partindo das considerações feitas por Leffa (1999) de que o ensino de LE atravessa um período de ascensão no contexto nacional, devido à necessidade emergente de aprimorar o conhecimento frente à busca pela realização profissional, é possível pressupor que os alunos observados fossem motivados e receptivos ao processo de ensino/aprendizagem de LE, principalmente de ILE, já que a língua inglesa ocupa, hoje, a posição de língua hegemônica dentro do processo de globalização. No entanto, essa atmosfera de interesse pela aprendizagem não foi percebida nas aulas

investigadas, talvez como conseqüência da realidade que afeta os alunos desta escola.

Com base em Almeida Filho (1998), pode-se dizer que esses alunos parecem apresentar objetivos distorcidos, pressupondo que a aprendizagem de uma LE resulte no domínio de todas as habilidades, principalmente da habilidade oral. No entanto, o desenvolvimento efetivo de todas as habilidades fica um tanto quanto comprometido, já que as aulas de LE, nesta escola pública, resumem-se em apenas 110 minutos semanais (duas aulas de 55 minutos cada). Ao perceber que seus objetivos não estão sendo alcançados, os alunos podem estar se tornando desmotivados e desinteressados pela aprendizagem da LE.

Esta visão distorcida dos alunos pode ser melhor visualizada por meio da análise dos gráficos que resultaram das respostas oferecidas na questão 20 do Questionário-Alunos (vide anexo 1). Ao responderam sobre o que julgavam ser mais importante na aprendizagem de LE, estes alunos revelaram a preferência pelo desenvolvimento das habilidades e não pela aprendizagem de gramática que parece ser, por outro lado, uma ênfase na prática de PP, conforme é possível observar nas aulas típicas analisadas. A partir destas respostas, foram elaborados cinco gráficos referentes à preferência dos 92 alunos (34 alunos da primeira série, 24 da segunda série e 34 da terceira série) com relação ao ensino da produção oral e escrita, da compreensão oral e escrita e da gramática.

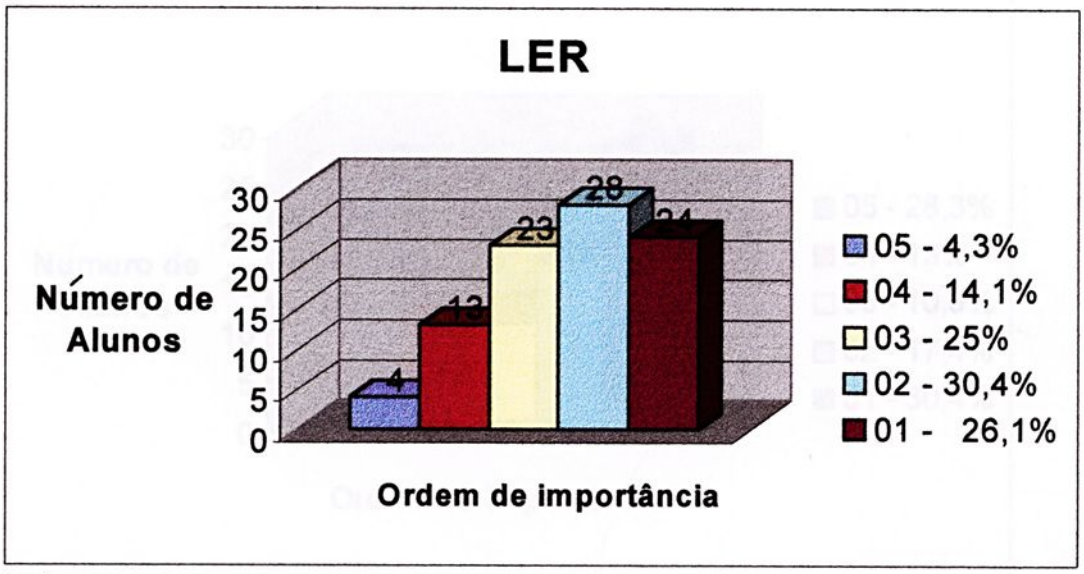


GRÁFICO 1 –Importância da compreensão escrita em relação às outras habilidades

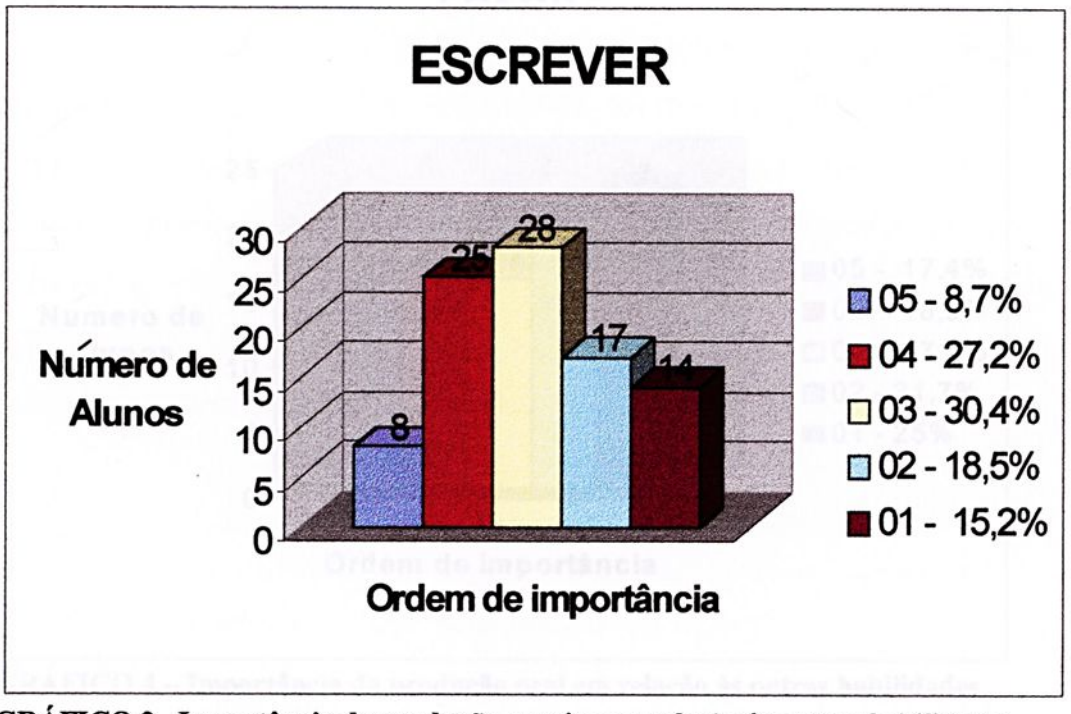


GRÁFICO 2 –Importância da produção escrita em relação às outras habilidades

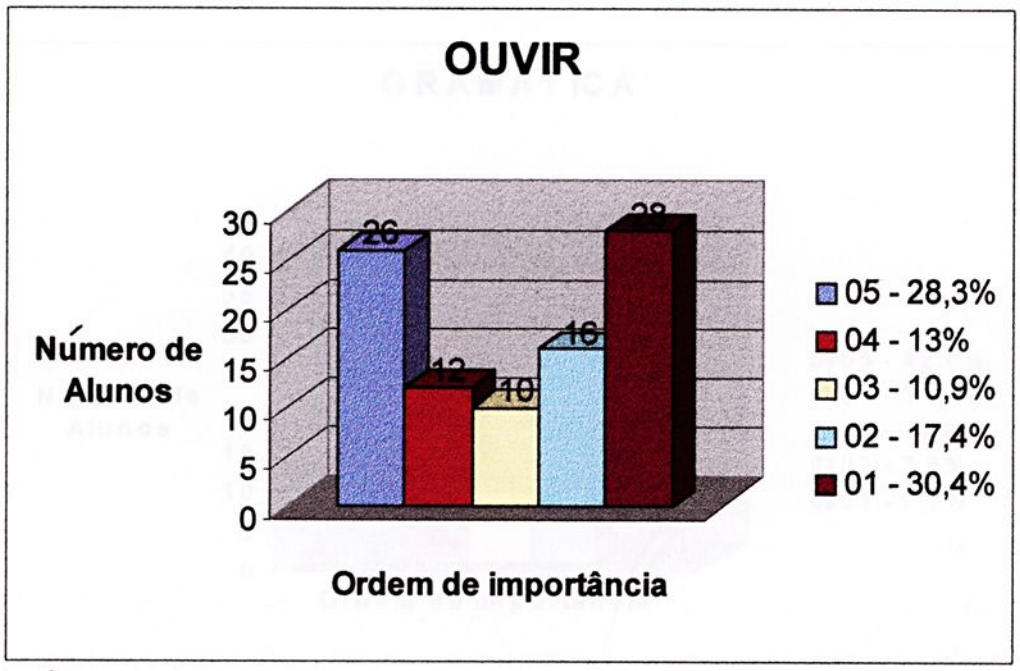


GRÁFICO 3 – Importância da compreensão oral em relação às outras habilidades

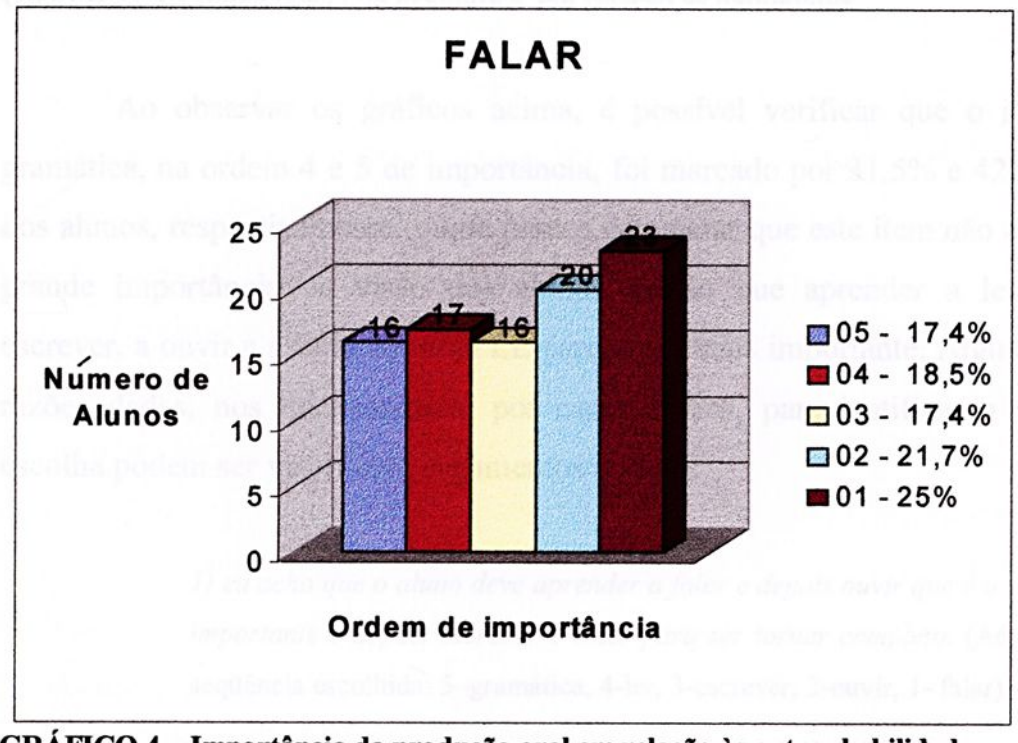


GRÁFICO 4 – Importância da produção oral em relação às outras habilidades

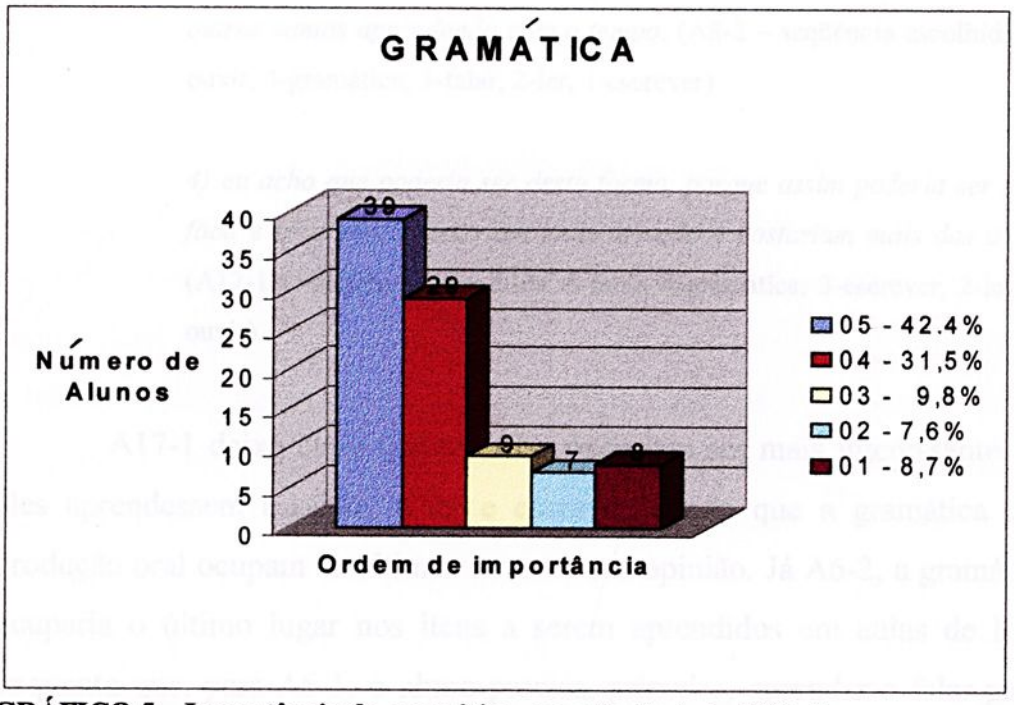


GRÁFICO 5 – Importância da gramática em relação às habilidades

Ao observar os gráficos acima, é possível verificar que o item gramática, na ordem 4 e 5 de importância, foi marcado por 31,5% e 42,2% dos alunos, respectivamente, o que parece denunciar que este item não é de grande importância na visão dos alunos, sendo que aprender a ler, a escrever, a ouvir e a falar em uma LE parece ser mais importante. Algumas razões dadas, nos questionários, por esses alunos, para justificar a sua escolha podem ser vistas com argumentos do tipo:

> *1) eu acho que o aluno deve aprender a falar e depois ouvir que é o mais importante e depois escrever e a ler para ser tornar completo.* (A6-1 – seqüência escolhida: 5–gramática, 4-ler, 3-escrever, 2-ouvir, 1- falar)

> *2) eu acho que a gente tem que aprender mais a ler, para depois falar, escrever e depois gramática.* (A6-2 – seqüência escolhida: 5-ouvir, 4-gramática, 3-escrever, 2-falar, 1-ler)

> *3) acho que temos que primeiro aprender a escrever e, depois, então, os outros vamos aprendendo com o tempo.* (A8-2 – seqüência escolhida: 5-ouvir, 4-gramática, 3-falar, 2-ler, 1-escrever)

> *4) eu acho que poderia ser desta forma, porque assim poderia ser mais fácil e os alunos prestariam mais atenção e gostariam mais das aulas.* (A17-1 - seqüência escolhida: 5-falar, 4-gramática, 3-escrever, 2-ler, 1-ouvir)

A17-1 deixa claro que as aulas poderiam ser mais interessantes se eles aprendessem a ouvir, a ler e escrever, sendo que a gramática e a produção oral ocupam os últimos itens na sua opinião. Já A6-2, a gramática ocuparia o último lugar nos itens a serem aprendidos em aulas de ILE, enquanto que, para A6-1, o aluno precisa, primeiro, aprender a falar para, em seguida, ser mais completo, ao aprender as outras habilidades, sendo que a gramática ocupa o último lugar a nível de importância. Para A8-2, a aprendizagem precisa começar com a escrita e com a leitura, justificativa esta que parece basear-se na perspectiva da alfabetização, ou seja, o aluno, como na LM, precisa aprender a escrever e a ler.

Como pode-se observar, o que parece existir é uma incompatibilidade entre o que é ensinado e entre o que os alunos julgam importante aprender. Esta incompatibilidade pode estar também gerando a falta de interesse e a desmotivação dos alunos com relação à aprendizagem de ILE. Segundo Almeida Filho (*op.cit.*, p.13), a existência de uma incompatibilidade entre "a cultura de aprender a que se prende um aluno" e "a abordagem específica de ensinar de um professor" pode ser "fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo". Assim, a falta de interesse e, muitas vezes, a resistência à aprendizagem da LE por parte dos alunos investigados podem encontrar suas justificadas nessa incompatibilidade, já

que enquanto a expectativa desses alunos parece ser a aprendizagem da produção oral, o ensino, ao qual estão submetidos, parece enfatizar a gramática.

Outro aspecto observado, que pode também estar ocasionando o desinteresse percebido nas aulas observadas por grande parte dos alunos, foi uma certa insatisfação com relação ao idioma aprendido. Diversas vezes, ouvi alunos dizendo que preferiam aprender o espanhol, por julgarem uma língua mais acessível do que o inglês. Durante as aulas observadas, foi possível escutar frases como *"não sei porque no lugar de inglês não tem espanhol"*, demonstrando uma certa preferência dos alunos pelo espanhol, talvez por imaginarem que, devido à semelhança com o português, seria mais fácil aprender essa LE. Essas impressões acabaram se confirmando quando me tornei professora nessa mesma escola em que a pesquisa aconteceu. Ali posso ouvir meus próprios alunos me questionarem a respeito da inclusão do espanhol na grade curricular, bem como da necessidade de fazerem um curso particular de inglês, já que sabem que, na escola pública, vão aprender apenas o que consideram o básico. Por básico entende-se a aquisição das formas gramaticais, sem que haja qualquer preocupação com a produção oral que é para, a maioria dos alunos, o que, de fato, representa a aprendizagem de uma LE.

Esse desinteresse causado, possivelmente, pelas expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas, podem acabar, segundo Almeida Filho (1998, p.27), atrapalhando "a fruição dos esforços de ensino por parte do professor," de forma que haja uma atitude de desinteresse frente ao processo de ensino/aprendizagem no qual esses alunos da escola pública estão inseridos. Esse desinteresse parece estar provocando uma certa indiferença com relação às atividades propostas em sala de aula, de maneira que há uma adoção de estratégias de aprendizagem semelhantes àquelas utilizadas no estudo da LM do ler e do copiar. Nenhuma contribuição

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA

parece ser feita para que atividades mais significativas sejam elaboradas, já que é preciso que haja disciplina e participação de todos. Essa impressão também é assinalada por uma aluna durante entrevista realizada, como é possível observar no excerto a seguir:

Excerto 01

t113	PQ:	você acha que é a forma adequada de trabalhar texto"
t114	A3-2:	/.../ e a classe também tinha que dar uma colaborada porque num' começa passar uma um texto assim não pára dona S pelo amor de Deus é sempre assim mas ela trabalha bem sim
t115	PQ:	além de: texto ela trabalha fala' a escrita a le' a gramática' o *listening*' o que mais"
t116	A3-2:	a gramática a gramática ela trabalha com o listening e nem (incompreensível) é por questão que a classe não colabora que se fala alguma coisa se pergunta uma coisa em inglês mesmo se a pessoa tiver lendo ela não gosta de responder, então ela passa mais texto mais a gramática quem quer aprende quem quer saber alguma coisa o básico assim saber sim quem quiser mas geralmente se ela fala em trabalhar o listening ou se não (+) é o falar né' geralmente as pessoas não gostam muito
t117	PQ:	as pessoas gostam mais assim que passa a gramática"
t118	A3-2:	é o negócio é copiar copiou estudou pra prova está bom é geralmente é assim

Essa aluna faz curso de inglês em uma escola particular e, ao ser entrevistada, me pareceu um tanto quanto descontente com relação ao comportamento de seus colegas de sala que, segundo ela, não colaboravam para que a professora alcançasse resultados melhores por meio das atividades propostas. No t114, quando lhe perguntei se achava adequada a forma como PP trabalhava textos, A3 deixa claro que o problema não estava na forma como PP trabalhava, mas sim na falta de colaboração dos alunos. Nos próximos turnos, parece ficar implícito que, mesmo que PP quisesse trabalhar outras habilidades, como o 'listening', os alunos não gostavam, sendo que o que gostavam mesmo era de copiar, supostamente, o

ponto gramatical a ser estudado para a prova. Estes alunos parecem, portanto, optar pelo ensino tradicional dos itens gramaticais explicados e exemplificados detalhadamente no quadro negro, acompanhados de exercícios de fixação.

Isto parece, no entanto, gerar um contraponto com os resultados revelados pelos gráficos analisados, anteriormente, pois, se para os alunos o item de menos importância na aprendizagem de LE é a gramática, todo interesse e atenção deveriam ser despendidos quando PP se propusesse a trabalhar atividades outras que não a exposição de algum item gramatical.

A desmotivação dos alunos parece, portanto, estar mais ligada a questões outras que não à incompatibilidade entre a sua cultura de aprender e a cultura de ensinar do professor. Ao analisar as entrevistas realizadas com alguns alunos, foi possível detectar uma receptividade muito grande com relação à prática desenvolvida por PP. Esta receptividade foi observada em elogios constantes feitos ao trabalho de PP, bem como em comentários que comparavam a prática dela com a de outros professores. Os alunos se mostraram bastante satisfeitos, como mostram os excertos a seguir. No excerto 02, A26 diz gostar da maneira como a gramática é trabalhada, embora, no questionário, a ordem de importância das habilidades apresentada na questão 20, desse aluno, fosse 5–escrever, 4–gramática, 3–ouvir, 2–falar e 1–ler, o que, mais uma vez, denuncia o contraponto entre a resposta oferecida no questionário e as visões expressas nas entrevistas:

Excerto 02

t100 A26-1: não porque eu acho que tudo é importante porque é: é legal ela trabalhar gramática mostrando o porque: aquele verbo é escrito daquele jeito entendeu" trazer as regras da gramática do inglês igual a gente tem que aprender no português porque eu acho que é impossível você ler um texto ou então você mais pra frente poder conversar sem você saber as regras sem você saber a regra daquilo porque como você coloca o verbo no: lugar errado no tempo errado se vo: você aprende a gramática certo' então acho legal esse negócio de trabalhar com' primeiro as regras gramaticais e depois colocar no texto colocar essas regras na prática entendeu" pra você entender melhor

No excerto 03, um dos dois alunos que estavam presentes na sala em que as entrevistas estavam sendo realizadas, interrompe a entrevista e conversa com o amigo a respeito da possibilidade de mudança de professor para o próximo ano. Nessa conversa, é possível observar que os alunos não gostariam que mudasse de professor, já que estão acostumados com o trabalho desenvolvido por PP:

Excerto 03

t01 A26-1: e se mudar de professora"
t02 A25-1: ah: eu não quero
t03 A26-1: ela falou que vai (+) ah: não sei parece que a gente pegou o jeito assim de trabalhar parece que os outros é muito largado senta faz e não liga
t05 A25-1: É
t06 A26-1: não é que nem ela ela exige que você faz
/.../
t13 A25-1: porque tem muitos professores que: só dá ali e fala é isso e pronto não tenta fazer com que a gente entenda trabalha em cima daquilo ali pron é isso e pronto sabe' eu gosto do jeito que ela dá aula faz muito tempo então' a gente vai pegando o jeitinho da professora é bem melhor

Um outro aspecto, portanto, da relação entre as abordagens de ensinar e de aprender de PP e de seus alunos precisa ser considerado. Com

unesp

base na definição de abordagem de Almeida Filho (1998, p.17), é possível afirmar que as crenças, os pressupostos dos alunos sobre como uma LE deve ser ensinada e aprendida sofram influências da abordagem que orienta a prática da professora. Assim, como salienta Bloome (1983), com base em Halliday (1973), a forma de agir dos alunos, em seus eventos de aprendizagem da LE, é moldada pela sua participação em uma série de eventos análogos que acabaram constituindo a sua forma de interpretar a natureza desses eventos. Essa compatibilidade, e não incompatibilidade, se tornou mais evidente quando, ao analisar as entrevistas e questionários, bem como as interações ocorridas em sala de aula, observei que alguns conceitos e princípios semelhantes orientavam os discursos elaborados tanto por PP quanto por seus alunos, bem como a forma de agir dos alunos, principalmente, com relação ao trabalho com textos, objetivo maior desta pesquisa.

A partir dos resultados obtidos na análise da questão número seis do questionário dos alunos (vide anexo 01), pressuponho que esta influência é provocada pela constante exposição a qual os alunos passaram durante seu processo de ensino/aprendizagem, já que a maioria deles já tiveram aula com PP em séries anteriores. Os gráficos a seguir foram elaborados para mostrar essa realidade. Os três primeiros gráficos são da primeira, da segunda e da terceira série, respectivamente, e o quarto gráfico mostra uma perspectiva geral.

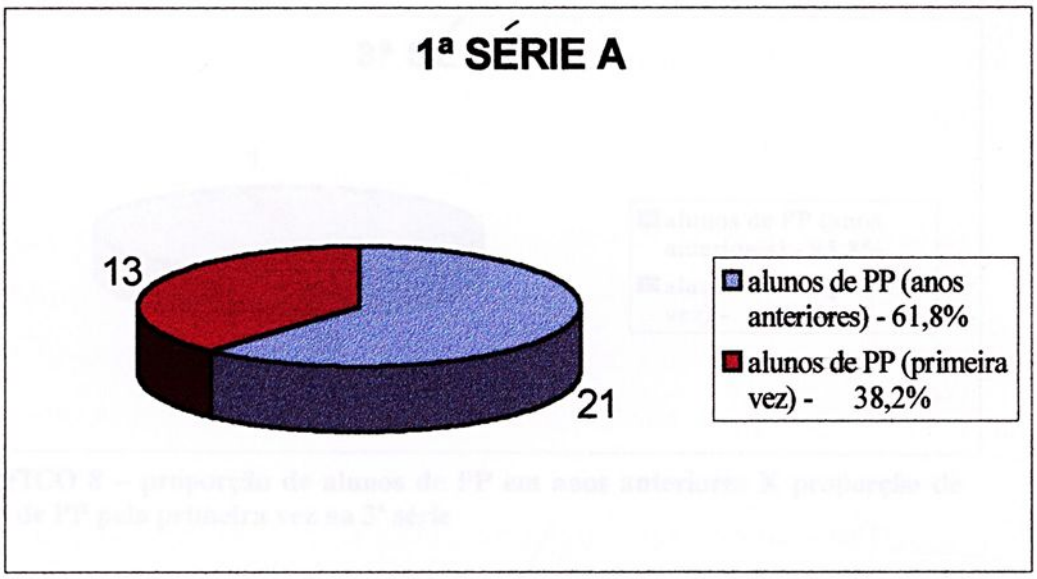


GRÁFICO 6 – proporção de alunos de PP em anos anteriores X proporção de alunos de PP pela primeira vez na 1ª série.

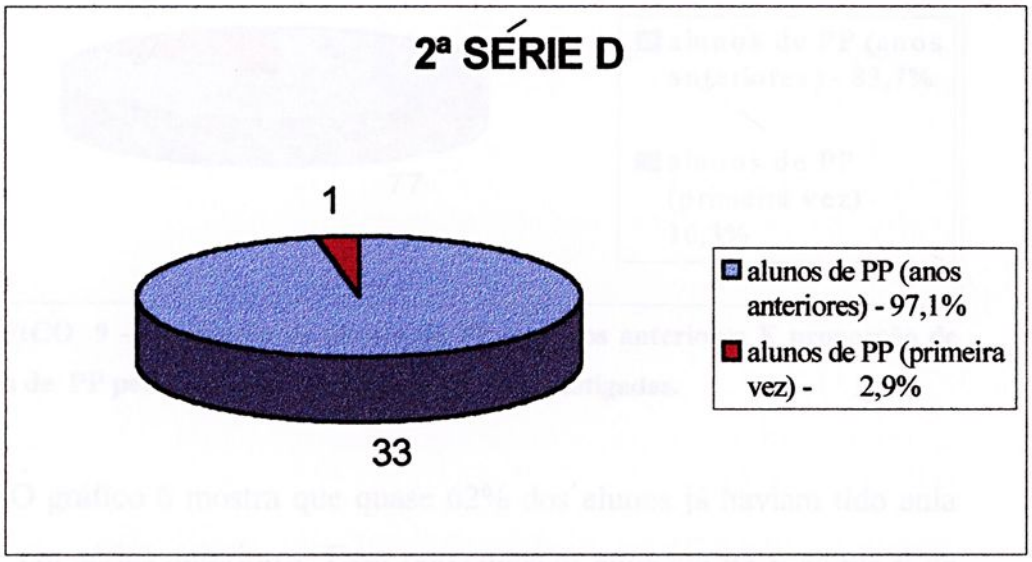


GRÁFICO 7 – proporção de alunos de PP em anos anteriores X proporção de alunos de PP pela primeira vez na 2ª série.

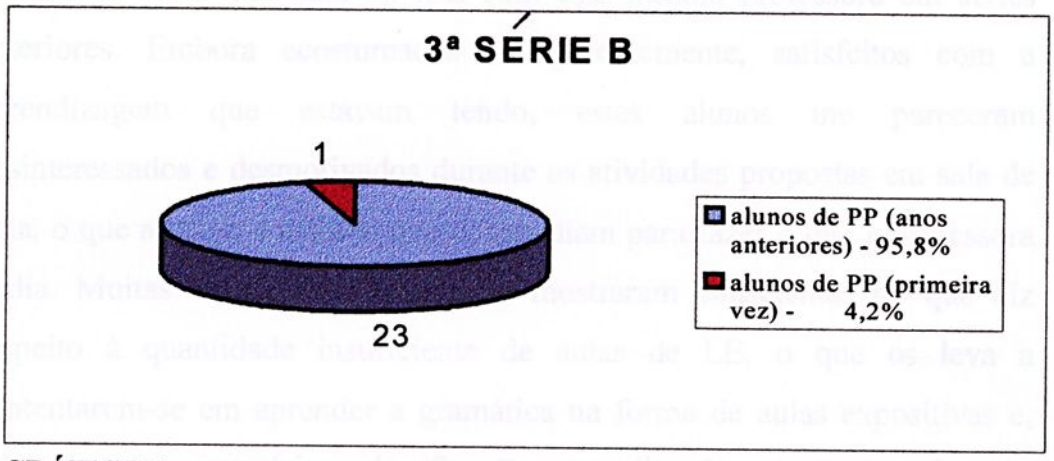


GRÁFICO 8 – proporção de alunos de PP em anos anteriores X proporção de aluno de PP pela primeira vez na 3ª série

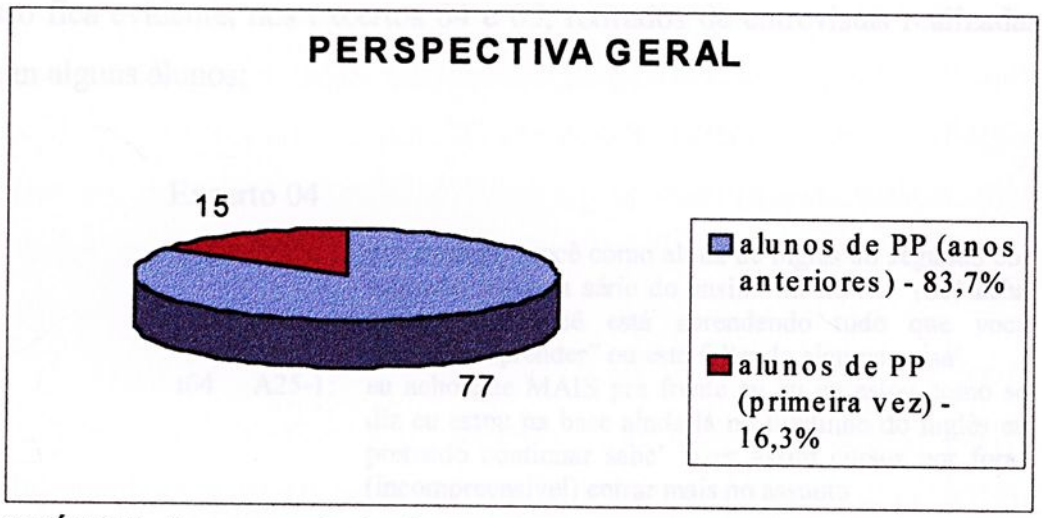


GRÁFICO 9 – proporção de alunos de PP em anos anteriores X proporção de alunos de PP pela primeira vez nas três séries investigadas.

O gráfico 6 mostra que quase 62% dos alunos já haviam tido aula com PP em séries anteriores. Essa porcentagem aumenta na segunda e na terceira série, passando de 90%. Em uma perspectiva geral, apenas 16% dos alunos que responderam aos questionários não tinham tido aula com PP anteriormente.

Em suma, o contexto situacional desta pesquisa era constituído por alunos acostumados com a prática desenvolvida por PP, cuja grande

maioria já tinha tido aula de ILE com esta mesma professora em séries anteriores. Embora acostumados e, aparentemente, satisfeitos com a aprendizagem que estavam tendo, estes alunos me pareceram desinteressados e desmotivados durante as atividades propostas em sala de aula, o que afetava o esforço que despendiam para fazer o que a professora pedia. Muitas vezes, estes alunos se mostraram conscientes no que diz respeito à quantidade insuficiente de aulas de LE, o que os leva a contentarem-se em aprender a gramática na forma de aulas expositivas e, subseqüentes, exercícios de fixação, acreditando que se quiserem, principalmente, comunicarem-se na LE, terão que fazer um curso particular. Isso fica evidente, nos excertos 04 e 05, retirados de entrevistas realizadas com alguns alunos:

Excerto 04

t63	PQ:	por exemplo você como aluna de inglês do segundo co: segundo segunda série do ensino médio /.../ você acha assim que: você está aprendendo tudo que você precisava aprender" ou está faltando alguma coisa'
t64	A25-1:	eu acho que MAIS pra frente eu eu eu estou como se diz eu estou na base ainda lá no fundinho do inglês eu pretendo continuar sabe' fazer assim cursos por fora' (incompreensível) entrar mais no assunto

Excerto 05

t21	PQ:	você acha interessante quando ela traz texto em sala de aula ou" você acha que tem coisas mais interessantes pra ser trabalhadas' o que você acha"
t22	A6-1:	não (incompreensível) na fase que a gente está porque: o inglês na escola é bem diferente do curso particular né' a gente aprende bem menos né' aprende o básico, não tanto certo mas aprende né' /.../ você precisa aprender conversação assim como não dá tempo a escola o governo não dá condição pra escola a gente não pode ter tanto assim conversação né' TEM mas é pouca então eu acho que o principal mesmo é os textos

unesp

No excerto 04, A25 afirma que o que está aprendendo nas aulas de inglês é o básico e que tem consciência que terá que fazer um curso de inglês particular para poder aprender mais. A6, no excerto 05, também considera que o que aprende, na escola pública, é o básico e que, por falta de tempo e de condições, a aprendizagem da produção oral fica comprometida, sendo, portanto, necessário um curso de inglês para que esta lacuna seja preenchida.

É interessante considerar o ponto de vista da professora-participante da pesquisa que, em conversas informais, demonstrou, várias vezes, descontentamento em relação aos resultados que obtinha ao tentar trazer, para a sala de aula, atividades mais motivadoras, como trabalhos em grupo que pudessem ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade oral. Este descontentamento, afirmou PP, era devido à falta de colaboração dos alunos em desempenharem as atividades propostas, já que, muitos, eram indisciplinados, dificultando a realização das atividades e o alcance de seus objetivos.

Desta forma, o que parece existir é um desequilíbrio, de tal forma que, mesmo que percebam a necessidade de aprender mais do que apenas itens gramaticais, os alunos parecem não colaborar para que a professora torne as aulas de inglês menos tradicionais e, por outro lado, mesmo que perceba que a desmotivação dos alunos possa estar ligada à forma tradicional como a língua é abordada, PP parece desestimulada a alterar a sua prática.

Essas dificuldades podem estar também associadas ao número de alunos por classe, já que o trabalho em pares ou em grupos no desenvolvimento de atividades mais comunicativas parece ficar comprometido, pois, o barulho causado por este tipo de atividades pode gerar um certo desconforto para PP diante de possíveis reclamações por parte de inspetores, professores e da própria direção da escola.

unesp

Por outro lado, o fato da escola investigada não ser marcada por uma história de tradição no ensino de LE pode influenciar na falta de investimento e colaboração de todos os envolvidos para que o processo de ensino/aprendizagem sofra as alterações necessárias para motivar os alunos a se dedicarem ao estudo de um novo idioma. Dizer que esta escola não é marcada por uma certa tradição no ensino de LE, significa afirmar que ela não apresenta um currículo de LE que vise alcançar resultados significativos com relação ao preparo de seus alunos no que diz respeito à capacitação para a produção e compreensão oral/escrita, investindo, portanto, na elaboração específica de projetos pedagógicos em LE e no fornecimento de recursos necessários para o desenvolvimento destes projetos. Além disso, ainda que, institucionalmente, direção e coordenação se empenhem para que seus professores ampliem seus conhecimentos, oferecendo cursos de capacitação voltados, principalmente, às novas orientações de ensino dos PCNs, a necessidade de lecionarem em mais de um período impede que muitos destes professores façam tais cursos.

As influências, portanto, extrapolam o contexto situacional e institucional e alcançam o contexto social mais amplo, pois, devido à crise político-econômica que enfrenta o país, os professores se vêm obrigados a preencher a sua carga horária semanal, dando aulas em mais de uma escola, bem como em mais de um período. Isto acaba, assim, impossibilitando os professores de fazerem cursos de aperfeiçoamento e de capacitação, o que os leva, muita vezes, ao desânimo e à falta de inovação em suas práticas. No caso de PP, formada em uma faculdade particular de Minas Gerais, lecionava em dois períodos na escola pública e também, no período noturno, em uma escola particular de línguas da cidade. Apesar disso, mostrou-se bastante preocupada em fazer cursos de aperfeiçoamento, tanto que, durante a coleta de dados, fazia cursos, aos sábados, oferecidos pela escola de línguas onde lecionava.

unesp

Outras considerações precisam ser feitas, antes de passar a análise das interações estabelecidas entre PP e seus alunos durante os eventos de leitura, pois, como é possível perceber, na discussão acima, as dificuldades que podem ser encontradas para desenvolver trabalhos em pares ou em grupos também podem estar influenciando o tipo de relação entre professora e alunos. Por outro lado, o fato de PP não trabalhar com este tipo de atividades pode ser um indício de sua autoridade em não dar voz, ainda que inconscientemente, ao aluno. Vale considerar, neste sentido, que, em uma das aulas da 2ª série, PP pediu que os alunos trabalhassem um texto fotocopiado em pares, sendo que, ao questionar uma aluna sobre a constância desta atitude, pude perceber que era a primeira vez que o fazia. O motivo que a levou a tomar esta decisão, no entanto, era devido à dificuldade em fornecer cópias fotocopiadas para todos os alunos.

A partir disso, passo, então, a análise dos dados. Gostaria de salientar que, no capítulo IV, estarei respondendo à primeira e a segunda subpergunta de pesquisa, devido à necessidade de demarcar os pressupostos sobre leitura e ensino/aprendizagem de leitura de PP para, então, estabelecer os eventos de leitura. Estabelecidos, pois, os eventos de leitura das três aulas típicas, passo, em um segundo momento, a analisar as interações entre PP e seus alunos. Neste segundo momento da análise, buscarei, ao responder à pergunta de pesquisa principal, caracterizar o tipo de relação que professora e alunos têm entre si, principalmente, nos eventos de leitura, de modo a perceber se esta relação é caracterizada pelo equilíbrio no controle interacional ou pela assimetria de um dos participantes em especial e, conseqüentemente, como esta relação influi na relação entre autor e aluno-leitor. Depois, analisarei como os pressupostos de PP sobre leitura e ensino/aprendizagem de leitura se definem na sua prática (terceira subpergunta), bem como quais são os pressupostos dos alunos sobre leitura e aprendizagem de leitura (quarta subpergunta).

unesp

3.2. Sobre a ênfase dada à leitura

Para delimitar os eventos de leitura durante as aulas observadas, é preciso, antes de mais nada, analisar qual é a visão que os participantes do contexto investigado têm a respeito de leitura e de ensino/aprendizagem de leitura, bem como qual a ênfase dada à leitura durante as aulas de PP.

Antes de afirmar qual é a ênfase dada por PP à leitura em suas aulas, é preciso esclarecer, primeiro, o que esta professora entende por leitura, bem como quais são seus pressupostos sobre linguagem e ensino de leitura em LE. É importante esclarecer a noção de leitura que norteia a prática de PP, pois percebi, em entrevistas, que havia algumas contradições no que ela dizia com relação à ênfase que dava à leitura e à freqüência com que trouxe textos durante o período de observação.

Em conversas informais, antes da realização do estudo exploratório na primeira série (A), PP me disse que não costumava trabalhar textos em todas as aulas, mas apenas uma vez a cada dois meses, como registrei, no meu diário de pesquisa. Segundo PP, a atividade com texto demanda tempo e, conseqüentemente, atrasa o planejamento. Observe o trecho do diário registrado a seguir:

> Nos primeiros contatos com PP, expliquei que o meu interesse era observar a atividade de leitura e que, por isso, antes de começar a observar as suas aulas, precisava saber se ela trabalhava leitura e como ela trabalhava. PP afirmou que não trabalhava textos todas as aulas, mas apenas de vez em quando (a cada dois meses), pois achava que este tipo de atividade demandava tempo, o que poderia atrasar o planejamento. A questão do tempo foi justificada também em termos institucionais, uma vez que a professora alegou que a direção orientava os professores a trabalharem em função dos alunos mais lentos,

> e não em função dos mais dedicados e melhores. Com relação ao como trabalhava leitura, PP afirmou que fazia leitura oral do texto, a interpretação e depois a tradução, e que devido à falta de vocabulário dos alunos, oferecia a tradução das palavras que eles não sabiam. Ao aceitar participar da minha pesquisa, PP deixou bem claro que só trabalharia com textos no estudo piloto (maio a junho de 1999) e que, na coleta que aconteceria de agosto a novembro, não se preocuparia em trazer e preparar textos para todas as aulas.

Como reflexo dessas conversas informais, esperava que nas aulas que seriam observadas no segundo semestre, PP não trabalharia textos com freqüência, já que é uma atividade que, na sua opinião, demanda tempo. Ao observar, o quadro 1, como PP havia salientado, em todas as aulas na 1ª série, no estudo exploratório, havia um texto sendo trabalhado. No entanto, ao observar os quadros 02 e 03, a expectativa de que PP trabalharia textos esporadicamente foi frustada, pois é possível notar que na maioria das aulas havia a presença de um texto. PP, embora tenha dito que não trabalharia textos com freqüência nas salas observadas no segundo semestre, faz uso de cinco textos na 2ª série e de quatro textos na 3ª série, sendo que, em alguns casos, um texto foi trabalhado em mais de uma aula.

AULA	DIA	ITENS TRABALHADOS
01	18-05-99	texto: *Teenagers*
02	25-05-99	texto: *Superstition*
03	01-06-99	texto: *Changes / Immediate Future*
04	08-06-99	texto: *Playing with fire / Present Perfect Tense*

QUADRO 1 – 1ª série A (itens trabalhados nas aulas observadas)

AULA	DIA	ITENS TRABALHADOS
01	17-08-99	texto: *Genetics / Passive voice*
02	24-08-99	texto: *Computers in the arts and entertainments*
03	14-09-99	texto: *Women / Present Perfect Tense*
04	28-09-99	correção das provas
05	05-10-99	correção de uma folha de exercícios texto: *If you are unhappy / special difficulties (very – much – until – as far as)*
06	19-10-99	texto: *Winning the fight against cancer*
07	26-10-99	exercícios / oração do Pai Nosso *would rather – had better / some expressions*
08	09-11-99	*some difficulties (to lend – to borrow – to wear – to use – to lay – to lie – to raise – to rise)* / exercícios
09	16-11-99	*interrogative words* / exercícios
10	23-11-99	questionário (professora substituta)

QUADRO 2 – 2ª série D (itens trabalhados nas aulas observadas)

AULA	DIA	ITENS TRABALHADOS
01	12-08-99	texto: *The first heart transplant in history Passive voice*
02	19-08-99	texto: *The first heart transplant in history* (compreensão) / exercícios / *other–others–another–the other / wh-words*
03	26-08-99	exercícios / *used to – to be used to phrasal verbs (to put)*
04	09-09-99	texto: *The little red hen / Reported Speech*
05	16-09-99	exercícios
06	07-10-99	music: *From this moment / if-clauses*
07	21-10-99	exercícios / texto: *Saving energy, saving the Earth*
08	28-10-99	questionário (professora substituta)
09	04-11-99	prova
10	11-11-99	*internal organs of the human body* exercícios
11	18-11-99	texto: *The forties, the atomic decade*
12	25-11-99	exercícios

QUADRO 3 – 3ª série B (itens trabalhados nas aulas observadas)

Sendo assim, é importante que seja feito um contraponto entre o que os quadros apresentam e a resposta dada por PP à questão 18 do questionário (vide anexo 03) e as informações oferecidas no excerto 01, retirado de uma entrevista com PP. Ao ser questionada se a leitura como

uma das habilidades é trabalhada em suas aulas, PP respondeu que "*mais ou menos.*" Essa resposta oferecida no questionário coincide com a resposta apresentada na entrevista, como é possível observar no excerto 06:

Excerto 06

t07 PQ: qual a ênfase que você dá à leitura nas suas aulas" dá muita ênfase" pouca"
t08 PP: ⌜uh:
t09 PQ: ⌊o que você acha"
t10 PP: nem tanto porque eles não gostam nem do português falou em leitura português eles não gostam imagina em inglês' E outra também é difícil nós não temos livros aqui na escola são pouquíssimos livros que têm, pedir para comprar não pode, mas leitura do modo geral né' que eu falo se fosse só de textos assim não é leitura não é só só você trabalhar ali ah: deu o texto leu o texto ou se não as frases eu dou a ênfase que eu dou assim nos exercícios todos que são feitos né' eles trabalham ali leitura porque eu cobro muito da: a parte de tradução' alguma pronúncia' MAIS OU MENOS a pronúncia né' de um modo geral agora' leitura de livros essas coisas eu nu: não posso cobrar muito porque aqui não tem né' eles também não podem comprar
t11 PQ: ⌜mas você acha como' você acha que: que é importante a leitura"
t12 PP: ⌊é importante
t13 PQ: ⌊o trabalho com textos" só com textos'
t14 PP: é importante mas só que: nem tanto né' porque nós não temos nem tanto tempo e nem condições para trabalhar

Quando perguntei à professora sobre a ênfase que dava à leitura em suas aulas, novamente, no t10, ela afirmou que não dava tanta ênfase, sendo que, no mesmo turno, fica claro que não enfatiza à leitura de livros, devido à dificuldade de aquisição, mas que a leitura enquanto tradução e pronúncia, esta é bem enfatizada. É interessante, então, perceber que, nestas considerações feitas por PP, é possível detectar a sua visão do que seja leitura. A leitura de textos (t13 e t14) não é tão importante, pois não há tempo e nem condições para ser trabalhada, mas a leitura como sinônimo de tradução e/ou leitura oral é bastante enfatizada. A noção de leitura da

professora estende-se da leitura do texto escrito até a tradução e a pronúncia das palavras como uma forma de leitura.

Sendo assim, quando PP afirma que a leitura não é tão enfatizada em suas aulas, ela está considerando a leitura de um livro ou mesmo de um texto, visando apenas a leitura, ou seja, a leitura pela leitura. No entanto, a leitura com a finalidade de traduzir o texto e/ou ensinar a pronúncia das palavras contidas no texto, é enfatizada. Quando PP disse que enfatiza *"mais ou menos"* a leitura, ela estava pensando na leitura de livros e textos em LE. Esse tipo de leitura, observando os quadros acima e também as decisões tomadas em sala de aula, realmente foi pouco trabalhado durante o período de investigação. Algumas vezes, a professora pediu que os alunos lessem um texto com o intuito de interpretá-lo. Na maioria das vezes, no entanto, o texto, nem sequer era lido, individualmente, pelos alunos, mas sim lido "em voz alta" pela professora para que os alunos aprendessem a pronúncia das palavras e, então, fizessem a tradução com o objetivo maior de estudar a estrutura gramatical que estava sendo ensinada.

Com base nessas constatações, portanto, faz-se necessária uma análise mais efetiva dos pressupostos de PP sobre leitura, a fim de que conceitos como linguagem, leitura e texto sejam melhor delimitados na prática de PP, buscando avaliar qual é abordagem de ensinar leitura que rege as decisões tomadas pela professora.

3.2.1. Os pressupostos de PP a respeito de leitura e de ensino de leitura

Em uma das entrevistas, quando perguntei para PP qual era a sua concepção de linguagem, não obtive nenhuma resposta. Para evitar algum tipo de constrangimento, insistindo na pergunta, resolvi tentar, portanto, mapear a noção de linguagem que estava por trás da prática de PP, a partir da observação do trabalho de leitura realizado em sala de aula, bem como a

partir das respostas apresentadas no questionário e nas entrevistas. Sendo assim, voltarei à discussão do que é linguagem para PP mais adiante, após delimitar como a leitura é trabalhada em suas aulas.

Na questão 19 do questionário (vide anexo 3), PP afirma que leitura *"é o ato de buscar informação e conhecimento."* Essa mesma pergunta é feita durante uma entrevista e é possível observar que, no excerto 07, PP deixa claro que para ela leitura não é apenas ler um livro ou um texto, mas analisar, entender alguma amostra de língua. Essa visão de leitura se torna mais nítida no excerto 08 (t20), quando PP responde que acredita que o trabalho de leitura realizado em sala de aula deva ser dividido em fases. Um tipo de leitura, para PP, seria a tradução, pois os alunos, ao analisarem a língua, estariam lendo. Outro tipo de leitura seria a leitura oral em que os alunos estariam aprendendo a pronúncia. E, ainda, leitura seria interpretação, compreensão do texto, sendo que essa última definição de leitura é mais importante para ela como fica claro no final do t20 do excerto 08. O principal para PP seria, portanto, "a leitura como entendimento":

Excerto 07

t17 PQ: certo / S... me explica o que você entende por leitura' e como você acha que a leitura deve ser trabalhada (+) na sala de aula

t18 PP: LEI-tura pra mim envolve tudo tanto faz leitura de texto' qualquer coisa que ele estiver analisando ali olhando / pra mim é uma leitura né' que não precisa leitura não é a fala pra ele estar lendo ali ou em voz alta ou lendo pra ele somente pra ele entender, pra mim qualquer coisa qualquer tipo de entendimento seria uma leitura tanto faz se for aqui' se for em casa se for' através da televisão acho que é o entendimento do aluno geral de tudo o que ele faz de tudo o que ele vê

Excerto 08

t19 PQ: e: como você acha que deve ser trabalhada a leitura em sala de aula" (+) na tua opinião'

t20 PP: uh: (+) ah: agora eu não sei que nome que nome que eu poderia dar assim' não sei se seriam divi: divisões tipos de leitura, na sala de aula o que eu pra mim o que seria leitura' (+) quando eles trabalham o: a tradução eles estão fazendo uma leitura porque você não não tem jeito de você traduzir alguma coisa sem' analisar ali o inglês então daí seria uma leitura, tem a leitura que você pega né' pe: pede para eles lerem o texto pra: pra você ver a parte de pronúncia tudo mais eu acho aí eu acho que já seria uma parte diferente eu nunca estudei separadamente não sei os nomes mas sei ((ri)) sei que é separado, então' eu acho que seria o: trabalhado os textos logicamente a leitura dos textos pra fazer a interpretação dos textos a compreensão dos textos seria uma leitura O PRINCIPAL pra mim seria isso a leitura como entendimento né' da compreensão do texto

Como a última noção de leitura dada por PP parece não ter ficado muito clara, pois, ao afirmar que a leitura nessa fase seria "... a interpretação dos textos, a compreensão dos textos...", PP parece se referir à interpretação e à compreensão como sendo a mesma coisa, resolvi questioná-la na seqüência da entrevista, já que, por outro lado, no questionário, ela diz existir diferença entre esses dois conceitos. No questionário (vide anexo 03, questão 20), PP afirma que

> compreender é quando o aluno tem capacidade crítica de pensamento com relação ao texto. Interpretar é quando o aluno no seu conhecimento prévio do mundo consegue fazer inferências para que haja uma interação entre ele e o texto.

Essas noções de compreensão e interpretação parecem não coincidir com a resposta oferecida por PP na entrevista. No t26 do excerto 09, PP explicita um outro tipo de diferença entre compreensão e

interpretação. Na sua prática, o momento da compreensão aconteceria quando o aluno traduz o texto e o momento da interpretação aconteceria quando o aluno traçasse relações entre o texto e a sua vida diária. Vejamos o excerto 09:

Excerto 09

t23 PQ: e aí você faz então a diferenciação entre compreensão e interpretação você colocou assim no questionário, que compreender é quando o aluno tem capacidade crítica de pensamento com relação ao texto, e que interpretação é quando o aluno no seu conhecimento prévio de mundo' consegue fazer inferências para que haja uma interação entre ele e o texto,

t24 PP: certo

t25 PQ: certo" então' que: vo: como você acha que: se dá isso na tua prática" quando você trabalha a compreensão e quando você trabalha a interpretação"

t26 PP: compreensão e interpretação (+) geralmente a compreensão eu: é quando ele simplesmente traduz ali entende é como o português entende o que tá falando ali no texto agora interpretação já entra mais as a relação que ele vai fazer com determinada coisa com o que ele faz durante no seu dia-a-dia a: interpretação já é: com relação ao dia-a-dia (+) agora a compreensão é simplesmente entender o texto a tradução do texto

Ao retomar, no excerto 08, o final do t20, em que PP diz que o principal para ela é a fase da leitura destinada ao entendimento da compreensão do texto, é possível afirmar, então, que para esta professora a fase principal da leitura a ser trabalhada é a tradução, pois, no excerto 09, ela explicita que, na sua concepção, compreensão é entender o texto, é traduzir o texto.

É interessante observar que conceitos como compreensão e interpretação ficam mais claros quando é feita a análise das aulas, pois, de fato, como a própria professora salienta no t30 do excerto 09, há textos em que trabalha apenas a tradução dos textos, ou seja, a compreensão; há textos em que apenas a interpretação é trabalhada, e, por fim, há textos em que

unesp

tanto a compreensão quanto a interpretação são trabalhadas nos moldes definidos por PP. Outro aspecto relevante, ao se analisar a compreensão e a interpretação dentro da prática de PP, é o uso do termo entendimento do texto, feito por PP várias vezes durante as aulas observadas.

No excerto 10, PP, na aula típica da 1ª série (vide anexo 08), após fazer uma breve discussão sobre o tema abordado no texto, a qual chama de entendimento, pede que os alunos copiem as frases do texto que estivessem no *Immediate Future* do inglês, pois a partir dessas frases eles fariam o entendimento do texto. Então, a fim de que eu pudesse entender melhor a diferença entre o primeiro e o segundo tipo de entendimento, pedi que PP me explicasse melhor essa diferença durante uma entrevista e pude, então, perceber que o primeira se tratava de uma compreensão e o segundo de um entendimento que PP chama de entendimento da gramática, ou ainda, de estudo de gramática, como explicita no excerto 11 (t40 e t50):

Excerto 10

t169	PP:	em casa (+) certo" então esse daí né' o entendimento GEral do texto (+) Agora (+) vocês vão grifar né' as frases do futuro imediato (+) e DEpois disso daí vos eu quero que vocês copiem essas SÓ essas frases deixa espaço pra colar o texto no caderno (+) copiem retirem do texto TOdas as frases do futuro que estão no futuro imediato (+) depois nós vamos trabalhar com essas frases antes né' de ver o entendimento do texto inteirinho (+) vamos já copiando não sei se vocês já marcaram (+) vão copiando agora as frases no caderno (+) tá"

Excerto 11

t33	PQ:	/.../ então eu queria assim que você me explicasse primeiro você faz o entendimento geral do texto'
t34	PP:	nem sempre ((ri))
t35	PQ:	não / nesse caso
t36	PP:	nesse caso aí nesse texto
t37	PQ:	você fez o entendimento geral do texto e depois você vai fazer um outro tipo de entendimento do texto que você fala que é: entendeu" qual que: eu queria assim entender

unesp

qual a diferença entre este tipo de entendimento para este tipo de entendimento'

t38 PP: aqui NE: neste caso eu disse entendimento geral do texto que seria eles entenderem (+) o: o que estava falando no texto que seria eles iam compreender o texto que sobre o que estava falando

t39 PQ: tá

t40 PP: aí depois nós iríamos ver CADA uma das frases do entendimento da graMÁtica que seria isso

/.../

t50 PP: porque às vezes eu peço pra eles simplesmente lerem o texto e falarem o que entenderam né' que: que cê: que você entendeu do texto" aí ele fala DEPOIS que eu vou associar com outras coisas geralmente eu trabalho em em três etapas primeiro a tradução do texto ali ao pé da letra que tá o que você compreendeu' tá falando sobre isso DEPOIS né' se tem se é algum texto que a ver com a realidade deles ali a gente discute a parte né' faz o que EU acho que é interpretação nem sei se eu estou correta e DEpois que eu faço a parte do estudo de gramática nos textos que têm gramática

Como é possível observar, portanto, no final do excerto 11 (t50), PP salienta que, realmente, o trabalho que desenvolve com textos é dividido em três etapas. Primeiro, ela faz a compreensão, que seria a tradução, depois faz uma interpretação, ou seja, discute o tema abordado no texto, relacionando-o à realidade dos alunos e, no final, faz o que chama de estudo da gramática.

Com base nas aulas observadas, percebi que, de fato, PP dividia o trabalho com textos em três etapas, embora, como ela mesmo afirma, no excerto 11 (t50), nem sempre era possível observar a ocorrência das três fases durante as aulas em que os textos foram trabalhados. Assim, ora PP trabalhava apenas a tradução, ou seja, o texto como somatória de palavras ou frases, ora utilizava o texto para o estudo da gramática e ora realizava apenas uma discussão sobre o tema do texto, sendo que, em algumas aulas, foi possível detectar mais de uma etapa. A partir da minha observação e da própria afirmação de PP a respeito de sua prática, resolvi escolher três

aulas, uma de cada série, nas quais eu pudesse identificar, pelo menos, duas das etapas indicadas por PP.

Passarei a seguir, portanto, a análise das interações estabelecidas em sala de aula, a fim de verificar como os eventos de leitura são definidos pelos participantes do contexto e, conseqüentemente, como os pressupostos de PP se realizam na prática. A partir disso, analisarei como acontece a relação professor-aluno durante estes eventos. Com base na discussão sobre os pressupostos de PP, tomarei como evento de leitura os momentos em que PP trabalhou a compreensão, a interpretação e/ou o estudo da gramática do texto, considerando, desta forma, a sua visão do que seja leitura em LE. Descreverei, portanto, os eventos de leitura ocorridos nas aulas típicas escolhidas para, então, caracterizar como acontece o controle interacional nas interações estabelecidas durante estes eventos. Em seguida, analisarei como se realizam os pressupostos de leitura e de ensino de leitura de PP durante as interações em sala de aula, observando a coerência do que ela diz com aquilo que ela faz e até que ponto o tipo de controle interacional serve de instrumento na realização destes pressupostos na prática de PP.

unesp

CAPÍTULO IV

A LEITURA COMO OBJETO DE ESTUDO NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

4.1. O controle interacional durante os eventos de leitura: a relação entre PP e seus alunos

As aulas típicas foram escolhidas a partir das visões de leitura e de ensino de leitura de PP apresentadas na seção anterior. Assim, tomei como aulas típicas, aulas em que havia pelo menos duas das fases que PP afirmou estabelecer durante suas aulas para trabalhar o texto. As aulas típicas escolhidas foram a aula três, da primeira série, a aula um, da segunda série, e a aula quatro da terceira série. Embora pareça um pouco comprometedor tomar como típica a primeira aula observada na segunda série, a minha opção se deu, tomando como parâmetro as aulas das outras duas séries. Assim, procurei escolher aulas que se assemelhavam com relação à maneira pela qual o trabalho com texto foi conduzido, ou seja, aulas em que o texto fosse trabalhado, semelhantemente, dentro das fases explicitadas por PP. Na segunda série, portanto, a aula que mais apresentou regularidades com as aulas escolhidas das outras séries foi a primeira.

Passo, a seguir, a detalhar o que aconteceu nos eventos de leitura de cada aula típica nas três séries investigadas e, então, analisar como aconteceu o controle interacional durante esses eventos, considerando os valores relacional e expressivo dos aspectos formais. Analisarei os eventos

das três aulas, separadamente, levantando as características interacionais estabelecidas entre PP e seus alunos durante estes eventos para, então, chegar, por meio das regularidades encontradas nestas aulas, a uma visão mais global do controle interacional na prática de PP.

4.1.1. Os eventos de leitura

4.1.1.1. na primeira série

Na aula típica da 1ª série A (vide anexo 8), havia 32 alunos presentes dos 42 freqüentes. PP, nesta aula, trouxe um texto de título "Changes", fotocopiado de um LD. Antes de entregar o texto para os alunos, a professora pediu que um aluno oferecesse um exemplo de uma frase em português que estivesse no futuro. A6 oferece o exemplo em português e PP, então, com o auxílio de toda a classe, passa esta frase para o inglês. A partir disso, PP explica a diferença entre o *Simple Future e o Immediate Future*, escrevendo na lousa exemplos deste último tempo verbal, tanto na forma afirmativa quanto na forma negativa e interrogativa. Depois de expor o item gramatical, PP entrega a cópia do texto e, antes de ler o texto oralmente, discute rapidamente o título do texto com os alunos. Neste momento, portando, considero que se inicia o evento de leitura desta aula em que os alunos entram em contato com o texto e passam a trabalhar as etapas que PP explicitou, em uma entrevista, como mostra o excerto 12 a seguir:



Excerto 12

t50 PP: porque às vezes eu peço pra eles simplesmente lerem o texto e falarem o que entenderam né' que: que cê: que você entendeu do texto" aí ele fala DEPOIS que eu vou associar com outras coisas geralmente eu trabalho em em três etapas primeiro a tradução do texto ali ao pé da letra que tá o que você compreendeu' tá falando sobre isso DEPOIS né' se tem se é algum texto que a ver com a realidade deles ali a gente discute a parte né' faz o que EU acho que é interpretação nem sei se eu estou correta e DEpois que eu faço a parte do estudo de gramática nos textos que têm gramática

Num primeiro momento, PP faz uma rápida discussão do título do texto, a qual eu gostaria de analisar, antes de passar à análise do restante do evento, pois, já, neste momento da aula, é possível analisar alguns aspectos específicos do controle interacional deste evento de leitura. Observemos o excerto 13:

Excerto 13

t143 PP: vai rapidinho título do texto' changes (+) na na aula passada nós fizemos uma tradução e apareceu essa palavra (+) que que significa changes"
t144 A23-1: não [lembrar
t145 A26-1: [transformar
t146 PP: como"
t147 A26-1: transformar num é"
t148 PP: transformar mudar né' aí changes então'
t149 PP: o que que vai ser então' B [nome do aluno] o título aí"
t150 A23-1: transformação
t151 A26-1: transformação
t152 PP: mudanças né' trans transformação (+) vamos pôr no sentido de mudanças né' (+) certo" (++) /.../

A organização interacional resultante deste excerto é a seguinte:

unesp

turno	interactante	função da troca verbal
143	PP	iniciar
144	A23-1	responder
145	A26-1	responder
146	PP	iniciar
147	A26-1	responder
148	PP	avaliar
149	PP	iniciar
150	A23-1	responder
151	A26-1	responder
152	PP	avaliar

QUADRO 4 – organização interacional - excerto 13 (aula típica – 1ª série A)

Ao analisar, pois, esta organização, é possível observar que é PP quem inicia a troca verbal, ao perguntar aos alunos sobre a tradução do título do texto, marcando, portanto, a abertura da interação. Embora PP não tenha feito nenhuma imposição de explicitação, selecionando um aluno em particular, fica claro que a pergunta que fez foi o indício lingüístico de permissão para que os alunos contribuíssem.

A23 (t144), a princípio, diz não saber qual o significado de *Changes* e, então, em seguida, A26 (t145) responde corretamente à pergunta feita por PP no t143. No entanto, PP, devido ao barulho provocado pela conversa dos alunos, não consegue ouvir a resposta dada pelo aluno e, no t146, inicia, novamente, a troca, reiterando a sua pergunta (como?) e retomando o controle da troca, de maneira a marcar a possibilidade de contribuição dos alunos. A26, então, oferece a resposta mais uma vez (t147) que é, então, avaliada por PP. Embora a tradução oferecida pelo aluno esteja correta, PP parece não aceitar, fazendo, no t148, uma reformulação, reafirmando a resposta do aluno (transformação) e apresentando uma outra possibilidade para a tradução de *Changes* (mudanças).

Esta reformulação fica mais clara quando, no t152, ao avaliar a colaboração dos alunos A23 e A26 que insistem, nos t150 e t51, que a tradução para *Changes* é "transformação", PP finaliza a troca sobre o título do texto, afirmando que o sentido de *Changes* a ser tomado seria "mudanças". Isto parece revelar que, embora as duas possibilidades em português pudessem ser aceitas, para PP, a melhor é "mudanças", sendo que a contribuição dos alunos é, então, rejeitada, revelando que a resposta de PP é a única possível.

Depois desta rápida discussão sobre a melhor tradução para o título do texto, PP leu, oralmente o texto, entendendo que, a partir de sua leitura, os alunos já tivessem compreendido o texto e também identificado as frases no *Immediate Future* presentes no mesmo. Assim, no excerto 15, PP verificou o entendimento dos alunos a respeito do assunto abordado no texto e pediu, no final do t169, que os alunos identificassem e copiassem no caderno as frases do *Immediate Future* presentes no texto. A partir destas frases, a proposta é que eles fizessem, então, o entendimento do texto que, retomando a discussão do excerto 11 na seção 2.1., significa fazer o estudo da gramática:

Excerto 15

t154	PP:	/.../ SÓ por essa leitura antes de grifar né' não sei se alguém já grifou que que vo' sobre o que está falando esse texto"
t155	As-1:	computador
t156	PP:	sobre"
t157	As-1:	computador
t158	PP:	os computadores (+) e: que que sobre o que está falando aí dos computadores
t159	A11-1:	ah: [moderno
t160	PP:	[que tipo de computador"
t161	A26-1:	moderno
		/.../
t164	A26-1:	é:
t165	A11-1:	ah está falando do da assim do futuro da gente dos cientistas (+) da ciência modernizada dos

		computadores novos (+) do conforto da gente (incompreensível)
t166	PP:	MAIS o uso desse computador EM QUE lugar está falando"
t167	A6-1:	em casa
t168	A11-1:	em casa
t169	PP:	em casa (+) certo" então esse daí né' o entendimento GEral do texto (+) agora (+) vocês vão grifar né' as frases do futuro imediato (+) e DEpois disso daí vos eu quero que vocês copiem essas SÓ essas frases deixa espaço pra colar o texto no caderno (+) copiem retirem do texto TOdas as frases do futuro que estão no futuro imediato (+) depois nós vamos trabalhar com essas frases antes né' de ver o entendimento do texto inteirinho (+) vamos já copiando não sei se vocês já marcaram (+) vão copiando agora as frases no caderno (+) tá"

No excerto 15, na interação estabelecida entre PP e os alunos, abordando o tema do texto, é possível observar que o sistema de troca de turnos se deu da seguinte maneira:

turno	interactante	função da troca verbal
154	PP	iniciar
155	As-1	responder
156	PP	iniciar
157	As-1	responder
158	PP	avaliar e iniciar
159	A11-1	responder
160	PP	avaliar
161	A26-1	responder
164	PP	avaliar e iniciar
165	A11-1	responder
166	PP	avaliar e iniciar
167	A6-1	responder
168	A11-1	responder
169	PP	avaliar e iniciar

QUADRO 5 – organização interacional - excerto 15 (aula típica – 1ª série A)

Ao observar a organização interacional do excerto 15, esboçada no quadro acima, é possível observar que é PP quem inicia a troca de turnos, utilizando uma pergunta para marcar o "quando" os alunos poderiam contribuir. Assim, embora PP não tenha selecionado nenhum aluno, em particular, para responder às perguntas, é ela quem decide quando os alunos podem se selecionar. Esta indicação do "quando" é feita, portanto, por meio das perguntas, revelando que mesmo que os alunos se selecionassem, isso não era feito como em trocas cooperativas. Em nenhum momento é possível observar os alunos selecionarem PP como falante.

Neste sentido, é PP quem conduz a troca, de tal forma a buscar que os alunos cheguem à resposta que ela considera a melhor. Os alunos poderiam contribuir desde que a sua participação fosse relevante para aquilo que PP estava buscando com as suas perguntas. Assim, nos turnos 158, 164 e 166, ao mesmo tempo que avalia, parecendo aceitar a

contribuição dos alunos, faz uma nova pergunta, demonstrando a busca pela resposta correta. Segundo Fairclough (1995b), portanto, o que acontece é um "policiamento" das trocas, pois PP marca o início da interação e também o final, pois, no t169, só depois que A6 e A11 chegam a resposta correta (em casa), é que PP muda o tópico da troca verbal, orientando os alunos para que grifem e copiem no caderno as frases do texto que estivessem no futuro imediato.

Desta forma, PP controla o tópico das interações, decidindo quando a discussão sobre o tema do texto deve ser interrompida e alcançando, assim, seu objetivo desejado. Ao aluno, portanto, não é dada a oportunidade de estender a troca, fazendo contribuições e discutindo algum aspecto do texto que lhe pareça relevante.

Depois do t169, os alunos passam, então, a desenvolver a tarefa orientada por PP, grifando e copiando no caderno as frases do texto que estavam no *Immediate Future*. Quando acabam de fazê-lo, PP começa o que chama de entendimento da gramática, como explicou no excerto 12 (t50). O excerto 16, a seguir, foi retirado do momento do evento em que PP passa a corrigir a tarefa proposta para os alunos, observando se haviam copiado as frases do futuro imediato na mesma seqüência de aparecimento no texto. Esta necessidade de se estudar as frases na ordem de aparecimento no texto fica marcada no t285 (excerto 17), quando PP salienta que era por meio do "texto na seqüência" que seria feito "o entendimento geral do texto". É interessante observar, neste excerto, que duas fases da leitura na visão de PP se realizam na prática, ou seja, o estudo da gramática e a compreensão, pois conforme vai corrigindo as frases identificadas pelos alunos, no futuro imediato, também as traduz. Os alunos, então, lêem as frases na língua alvo e as traduzem com o auxílio da professora:

unesp

Excerto 16

t258 PP: /.../ a primeira frase que nós temos a C [nome do aluno] disse que essa *future life is going to be more comfortable* está correto de acordo com vocês a primeira [frase é essa"
t259 As-1: [é
t260 PP: qual é qual o significado dessa frase"
t261 A6-1: u fu:[a vida NO futuro
t262 A23-1: [vida no futuro
t263 A6-1: será
t264 A23-1: VAI
t265 A6-1: vai ser
t266 A23-1: muito confortável
t267 A6-1: muito confortável
t268 PP: a vida a vida futura a vida nu futuro VAI ser mais confortável mais comfortável /.../ a: segunda frase (+) dá tempo de fazer algumas a segunda frase qual é oh: C' [nome do aluno]

A organização interacional deste excerto é mantida da seguinte forma:

turno	interactante	função da troca verbal
258	PP	iniciar
259	As-1	responder
260	PP	iniciar
261	A6-1	responder
262	A23-1	responder
263	A6-1	responder
264	A23-1	responder
265	A6-1	responder
266	A23-1	responder
267	A6-1	responder
268	PP	avaliar e iniciar

QUADRO 06 – organização interacional -excerto 16 (aula típica – 1ª série A)

Neste excerto, a organização se revela diferente, no sentido de que PP, ao iniciar, no t258, a troca verbal, o faz selecionando o aluno que irá responder a pergunta que é feita no t260, marcando, portanto, uma imposição na explicitação. A proposta é que o aluno selecionado confirme se, realmente, a frase que PP leu (t258) é a primeira no futuro imediato que aparece no texto e a traduza, em seguida, como PP pede no t260. É interessante observar que muitos alunos indicam no t259 que a frase que a professora leu é, de fato, a primeira do texto no tempo verbal em questão e, em seguida, a tradução da frase é feita por dois alunos que se selecionam, embora não tenham sido selecionados por PP. Nas minhas observações em sala de aula, A6 e A23 sempre se mostraram bastante dispostos a contribuir, não esperando que fossem selecionados para tal, principalmente, se houvesse alguma hesitação por parte do aluno selecionado. PP, mesmo que tenha selecionado um aluno específico, não interfere quando A6 e A23 fazem suas contribuições, parecendo revelar uma certa abertura para que os alunos se selecionem como aconteceu no excerto 12, embora, fique nítido que só o fazem depois que PP inicia a troca com uma pergunta (t260), ou seja, é ela quem decide "quando" e "como" devem colaborar.

Do t 261 ao t267, A6 e A23 traduzem a frase do texto, de tal forma que um contribui com o outro, não havendo, portanto, interrupções nas contribuições e apenas uma sobreposição (t261 e t262), o que parece revelar que estes dois alunos agem de maneira cooperativa na resolução do problema.

No t268, PP avalia a contribuição dos dois alunos, repetindo a tradução da frase e, em seguida, seleciona um outro aluno, chamando-o pelo nome, mas há uma confusão em saber se, realmente, a frase apontada pelo aluno é a seguinte no texto, pois, como PP diz, no t285 do excerto 17, é importante que as frases sejam vistas na seqüência para que possam, então, fazer o entendimento geral do texto. Este entendimento proposto



parece significar que a partir da tradução das frases, no futuro imediato, que constituem a maioria do texto, os alunos poderiam entender o texto. Vale dizer que a seqüência de turnos de t287 a t298 aconteceu antes do intervalo e como não deu tempo de fazer a correção da frase em questão, sua correção é retomada no t299:

Excerto 17

t285	PP:	/.../ presta atenção nós vamos tentar (incompreensível) o texto na seqüência pra depois POR AQUI nos vamos ver o entendimento geral do texto /.../
t299	PP:	*even more important future* ELE vai ser AINDA mais importante no futuro *E:VEN MORE* ainda mais certo' a frase que segue B [nome do aluno] fala a sua a terceira que segue aí
t300	A-1:	*there is going to be*
t301	PP:	*there is* espera espera um pouquinho só *there is going to be'*
t302	A-1:	*a home computer*
t303	PP:	*there is going to* { *be'*
t304	A8-1:	*a home computer* }
t305	A-1:	*a home computer*
t306	PP:	*a home computer*
t307	A23-1:	*in every house*
t308	PP:	*in every house*
t309	A8-1:	*house (++)*
t310	PP:	psiu nessa frase aqui o que vocês entenderam qual foi a tradução que vocês deram a essa frase" (+)
t311	A26-1:	eu não sei o que é esse there ai'
t312	PP:	o que significa' o verbo *there to be* TO-DO dia toda tradução eu chego aqui e falou pra vocês não se esQUEçam o { *THERE to be*
t313	As-1:	há }
		/.../
t315	PP:	gente psiu' que que significa então o verbo *there to be there is there are there to be*"
t316	A26-1:	há
t317	PP:	há
		/.../
t319	PP:	então o *there to be* é o verbo haver o *is going* aqui
		/.../
t321	PP:	então VA:I HA:VER porque o verbo *there to be* é o verbo haver então (incompreensível) vai haver (+) um (+) computador que quer dizer esse aqui"

t322 A26-1: caseiro
t323 PP: que que vai ser"
t324 A26-1: caseiro
t325 PP: computador' caseiro doméstico né' um computador doméstico (+) *in every house* que quer dizer isso"
t326 A26-1: em todas as casas
t327 PP: em cada uma das casas em todas as casas né'

Tomei o excerto 17 que é, na verdade, a continuação do excerto 16, a fim de discutir melhor como aconteceu o controle interacional no restante do evento de leitura. Assim, no t299, PP retoma a correção da frase na qual havia parado antes do intervalo, repetindo um trecho da frase, a fim de reiterar o significado de *even more*. Observemos, pois, a organização interacional deste excerto:

turno	interactante	função da troca verbal
299	PP	iniciar
300	A32-1	responder
301	PP	avaliar
302	A32-1	responder
303	PP	avaliar
304	A8-1	responder
305	A32-1	responder
306	PP	Avaliar
307	A23-1	responder
308	PP	avaliar
309	A8-1	responder
310	PP	iniciar
311	A26-1	iniciar
312	PP	iniciar
313	As-1	responder
315	PP	iniciar
316	A26-1	responder
317	PP	avaliar

319	PP	avaliar
321	PP	avaliar e iniciar
322	A26-1	responder
323	PP	iniciar
324	A26-1	responder
325	PP	avaliar e iniciar
326	A26-1	responder
327	PP	avaliar

QUADRO 07 – organização interacional excerto 17 (aula típica – 1ª série A)

Como é possível observar, este excerto traz algumas características distintas do excerto 16 analisado acima. PP retoma a troca verbal com os alunos, selecionando o A32 para que leia a terceira frase da seqüência (t299). No entanto, apesar de tê-lo selecionado, A32 contribui apenas lendo a frase em inglês nos t300, t302 e t305, sendo que, quando PP, no t310, pede que os alunos dêem a tradução da frase, este aluno deixa de contribuir e o aluno A26 assume a posição de único contribuinte na interação com PP, fazendo a tradução com o auxílio da professora. Vale dizer que o A26 me pareceu ser o mais participativo nas aulas observadas, sendo que, em uma entrevista, ele disse gostar bastante de estudar a língua, bem como da professora e do método usado por ela.

Ainda, na organização interacional do excerto 17, é PP quem inicia as trocas verbais, sempre com uma pergunta, e quem as fecha com uma avaliação do que foi respondido pelo aluno. No entanto, no t311, A26 é quem inicia, fazendo uma pergunta, a fim de poder, então, responder a pergunta feita por PP no t310. No t312, PP, ao invés de responder a pergunta do aluno, abre novamente a troca com uma outra pergunta dirigida ao restante da sala. Os alunos respondem à pergunta feita por PP no t313, mas PP repete a mesma pergunta, a fim de assegurar-se que todos haviam entendido o significado do verbo *there to be*. O aluno A26 repete a resposta,

mostrando a PP que já havia entendido, mas PP, no t317, avalia a resposta dada pelos alunos, repetindo mais uma vez o significado do verbo em questão. PP, então, nos t319 e t321, ao invés de esperar que os alunos traduzam a expressão *there is going to be*, já que agora sabem que *there to be* é o verbo haver, ela mesma oferece a tradução e pede que os alunos continuem a tradução da frase.

O trecho do excerto que vai do turno 321 até o turno 327 revela o tipo de avaliação adotada, na maioria das aulas, por PP. A sua avaliação é feita pela repetição do que foi dito pelo aluno, sendo que, muitas vezes, essa repetição, na verdade, é o que Fairclough (1989) chama de reformulação, um aspecto do controle interacional que denuncia que a relação entre os participantes não é cooperativa, mas sim assimétrica. No t322, A26 responde a pergunta de PP que parece não achar a resposta suficiente, refazendo, então, a pergunta, a fim de, como foi observado no excerto 12, insistir para que o aluno chegue a resposta que ela considera a única possível e, portanto, correta. A26, novamente, responde "caseiro" e PP, então, reformula a sua resposta, no t325. Ao fazer essa reformulação, é possível evidenciar esta necessidade pela resposta única, pois PP não aceita a contribuição do aluno, afirmando que o computador é doméstico e não caseiro. Nos próximos turnos, ocorre novamente uma reformulação, utilizada por PP para refazer a contribuição do aluno, de tal forma a salientar que a tradução de *every house* oferecida pelo aluno, como sendo "todas as casas", pode também ser "em cada casa".

Passo, então, a seguir, a analisar os eventos de leitura ocorridos nas aulas típicas da segunda e da terceira série, a fim de buscar regularidades que revelam, realmente, o tipo de relação que PP estabelece com seus alunos, durante o trabalho com textos, em sua prática.

unesp

4.1.1.2. na segunda série

Na aula típica da segunda série, o texto *Genetics* (vide anexo 6, texto 02) foi trabalhado de maneira semelhante ao texto *Changes* da aula da primeira série, ou seja, ambos foram trabalhados com o pretexto maior de se estudar itens gramaticais, mais especificamente tempos verbais. Estavam presentes, neste dia, 32 dos 42 alunos freqüentes.

PP iniciou a aula passando, na lousa, algumas frases na voz ativa e suas correspondentes na voz passiva (vide quadro no anexo 7 - diário da segunda série) e explicando como ocorrem as transformações de uma voz para outra. Em seguida, acrescentou na lousa uma frase em português na voz ativa (O menino quebrou a janela), a fim de passá-la para o inglês na voz passiva (*The window was broken by the boy*). Depois, PP propôs novos exemplos e, com a ajuda dos alunos, os passou da voz ativa para a voz passiva.

Como na aula da primeira série, depois de explicar as transformações que ocorrem na passagem de uma voz para outra, PP também fez uso de um texto que continha exemplos de frases na voz passiva, de tal forma que os alunos pudessem identificá-los. Observemos o t53 do excerto 18, no qual PP explicita o objetivo do texto que ia ser passado na lousa, pedindo que os alunos, ao lerem o texto, grifassem as frases na voz passiva. É interessante observar que o texto não é dado de maneira integral, a própria professora salienta que ia passar apenas um parágrafo do texto:

Excerto 18

/.../

t53 PP: é: prestarem atenção onde aparece aí a voz ativa passiva (incompreensível) tá' (+) é um parágrafo só vocês lêem grifem onde aparece a voz passiva entendam o pedacinho do parágrafo' (+) /.../

/.../

Depois de passar o texto na lousa e dos alunos o copiarem, PP pede que façam uma leitura silenciosa do texto para, em seguida, fazer ela mesma uma leitura oral. Assim, considero que o evento de leitura desta aula iniciou-se quando PP, no t53, indicou o objetivo do texto que ia passar na lousa. Depois disso, a partir do t74 do excerto 19, PP passa, então, a trabalhar o texto, lendo frase por frase e as traduzindo em seguida, parando, algumas vezes, para reiterar a explicação sobre a voz passiva, como no t79. Do turno 74 ao 131, a proposta de PP, ao ler e traduzir as frases, é fazer uma rápida compreensão do texto, como explica, no t135 (excerto 20), ao começar uma outra fase do trabalho com o texto – o estudo da gramática. Observemos o excerto 19 e a organização interacional resultante deste excerto:

Excerto 19

t74 PP: (incompreensível) pra entender só com a leitura (+) *genetics* pelo nome (incompreensível) já sabe (incompreensível) genética né' *many attempts have been made throughout history, to explain the similarity between parents and children* / esse pedaço aqui (+) *many attempts* tentativas

t75 A13-2: muita tentativa (incompreensível) espera aí

t76 PP: vamos gente todo mundo prestando atenção

t77 A13-2: muitas tentativas

/.../

t79 PP: esse pedaço aí a parte aqui do verbo' (+) qual é mais ou menos a tradução aqui (incompreensível) no verbo" (+) têm sido feito né' muitas tentativas têm sido feitas'

t80 A13-2: pela história

t81 PP: (incompreensível) que pela história né pela história to

explain the similarity between parents and children para EXPLICAR to explain para explicar o que aqui" (+) a semelhança' /.../ então como que fica aqui gente" T e as meninas aí presta atenção como que vai ficar" muitas tentativas têm sido feitas né' através da história pela história para explicar a

t82 As-2: [semelhança pais
t83 PP: [semelhança entre os pais e os filhos né' pais FALSO cognato aqui né' não é parentes não entre os pais e as crian e os filhos né' ali é crianças mas como está falando de pais aqui filhos lá tá' *people thought for instance that the substance responsible for heredity (+) came from bo both parents and were mixed together in the child*, ESTE pedaço aqui *thought* aqui' o passado de *think* o verbo achar pensar

/.../

t85 PP: as pessoas acham *for example for instance* por exemplo né' que' o que as pessoas acham" o que elas pensam" que a"
t86 A-2: que a substância responsável" pela (incompreensível)
t87 PP: vem de onde"
t88 As-2: pelos pais'
t89 PP: de ambos dos pais e" (+) e foram né' misturadas né' juntamente na criança, então pelos pais ou pela mistura né' na criança, *based on this idea it was said that the children's characteristics came from a mixture of the parents blood / blood* aqui sangue né' então como fica" (+) baseado'
t90 A-2: [idéia
t91 PP: [nessa idéia *was said'*
t92 A-2: o que é *said*"
t93: PP: que que é *said" say said said* o passado né' aí o particípio do verbo *say* do verbo dizer
t94 A13-2: é: (incompreensível) das características que vêm da mistura dos pais
t95 PP: mistura do que"
t96 As-2: sangue
t97 PP: sangue dos pais então baseado nessa idéia foi dito que as características das crianças dos filhos né' elas vieram as características né' vêm vieram da mistura do sangue dos pais *traces of such conception are found in our still current expression royal blood or bloodline* (+)

/.../

t106 As-2: traços'
t107 PP: os traços sinais de tal concepção né' são' encontrados achados né'
t108 A13-2: nas expressões'
t109 PP: nas expressões nas expressões né' pelas vamos dizer qual é o *blood*" o que quer dizer *royal blood*" (+)

royal blood or bloodline (+) que quer dizer *royal* aqui" (+) sangue real sangue azul né' sangue é: sangue de uma linha de uma certa estir de uma linha né' /.../ são as expressões aí que são usadas (incompreensível) da: da origem da pessoa né' da hereditariedade dela, *another theory suggested the existence of a miniature copy of the father in his reproductive cells*, uma outra né' *another*

t110 A-2 teoria
t111 PP: uma outra teoria
t112 A-2: é: (incompreensível)
t113 PP: sugeriu né'
t114 A-2: [sugeriu uma existência
t115 PP: [sugeriu a existência

turno	interactante	função da troca verbal
74	PP	iniciar
75	A13-2	responder
76	PP	iniciar
77	A13-2	responder
79	PP	iniciar
80	A13-2	responder
81	PP	avaliar e iniciar
82	As-2	responder
83	PP	avaliar e iniciar
85	PP	avaliar e iniciar
86	A-2	responder
87	PP	iniciar
88	As-2	responder
89	PP	avaliar e iniciar
90	A-2	responder
91	PP	avaliar
92	A-2	iniciar
93	PP	responder
94	A13-2	responder
95	PP	avaliar e iniciar
96	As-2	responder

97	PP	avaliar
98	A13-2	iniciar
99	PP	iniciar
106	As-2	responder
107	PP	avaliar
108	A13-2	responder
109	PP	avaliar
110	A-2	responder
111	PP	avaliar
112	A-2	responder
113	PP	avaliar
114	A-2	responder
115	PP	avaliar

QUADRO 8 – organização interacional - excerto 19 (aula típica – 2ª série A)

A organização interacional do excerto 19 traz algumas regularidades com relação aos excertos analisados na aula típica da primeira série (vide seção 3.3.1.1.), mas também algumas especificidades, como os turnos extensos de PP e a pouca contribuição dos alunos na tradução das frases do texto, revelando que a distribuição na tomada dos turnos é desigual, pois, segundo Fairclough (1995b), o participante que tem mais poder, ele mesmo se seleciona, estendendo-se seus turnos a fim de completar a sua fala. Esta pouca contribuição dos alunos pode ter resultado da forma como PP conduziu a interação neste momento do evento de leitura. Embora no t76, PP tenha feito um apelo para que os alunos prestassem atenção e participassem da tradução das frases que estavam sendo lidas, é interessante analisar as interrupções que são feitas pela professora quando os alunos tentam contribuir, bem como a forma como ela avalia as contribuições dos alunos.

Depois de ler a primeira frase do texto, oralmente, PP inicia a troca, pedindo que os alunos continuem a tradução que ela mesma começa a fazer

(t74), sinalizando o "quando" que a contribuição dos alunos poderiam, então, acontecer. A13, no turno 77, parece começar a traduzir a frase, mas já, no t79, PP retoma o turno para si, para explicar a tradução do verbo da frase que estava na voz passiva, não dando, portanto, tempo para que o aluno concluísse a sua contribuição. Isso se repete no t80 e t81, pois A13, mais uma vez tenta continuar a tradução de onde PP havia parado no t79, mas, logo em seguida, perde o turno para PP que continua a tradução ela mesma. Ao analisar o conteúdo do turno 79, é possível observar que PP leu o restante da frase e pediu que os alunos continuassem, fazendo uma pergunta (para explicar o que aqui?). No entanto, no mesmo turno, PP ofereceu a resposta que só é, então, repetida pelos alunos no turno 82.

Do turno 82 para o turno 83, ocorre uma sobreposição entre a resposta dos alunos e a avaliação de PP que não espera que os alunos tentem traduzir o restante da frase, mas já oferece a tradução correta, explicando que *parents* é uma falso cognato e que a melhor tradução para *children* no texto é filhos e não crianças.

Em seguida, PP fez uma mudança no tópico, passando para a próxima frase do texto, lendo-a, oralmente, e pedindo que os alunos traduzissem o trecho lido. No entanto, antes mesmo que os alunos acenem alguma resposta, PP, no t85, começa a tradução que só é seguida pela contribuição de A-2 (t86) quando a professora abre a tomada do turno com uma pergunta (o que eles pensam? que a?) para que os alunos completem. Isso acontece, novamente, no t87, em que PP abre para que os alunos tomem o turno, fazendo uma pergunta (vem de onde?) que exige apenas que os alunos completem com a tradução da palavra subseqüente.

No t88, os alunos responderam "pelos pais" que é uma resposta aceitável ao observar-se a frase como um todo. Assim, a frase que estava sendo traduzido afirmava que as pessoas achavam que a substância responsável pela hereditariedade vem dos pais, sendo que o termo em inglês

é *both parents*, fato este que levou PP a avaliar a contribuição dos alunos, de maneira a não aceitá-la, fazendo, portanto, uma reformulação (ambos os pais), como se o que havia sido dito pelos alunos estivesse incorreto.

Este tipo de atitude se repetiu nos t90 e t91, pois, quando PP pede que os alunos completem a tradução da frase que já havia começado no t89, A-2 faz uma contribuição também aceitável, mas que PP prefere reformular para que a tradução de *this* não fique omitida. Essa avaliação ocorreu em uma sobreposição de turnos, o que parece revelar que PP não esperou que o aluno continuasse a tradução do restante da frase, sendo, portanto, interrompido pela professora. Essas sobreposições que parecem mais interrupções para avaliar a contribuição do aluno, de maneira a reformula-la e oferecer uma opção mais correta, se repete nas seqüências t110-t111 e t114-t115. Na primeira seqüência, PP reformulou a contribuição de A-2 que não havia traduzido a palavra *another*. Na segunda, PP reformula para mostrar que não é " sugeriu uma existência", como havia traduzido a aluna, mas "sugeriu a existência", revelando que o que importa é a tradução palavra por palavra e não a contribuição plausível do aluno. Este tipo de relação seguiu-se até o final do texto quando PP mudou de tópico, fechando a fase de compreensão e iniciando a fase de estudo da gramática. O fechamento do tópico é feito no t131 do excerto 20, quando PP utiliza a palavra "certo" no final da sua fala, não como se fosse uma pergunta que ainda pudesse ser seguida por outro turno dos alunos, mas sim como uma forma de marcar a conclusão do turno. Por outro lado, a abertura do próximo tópico é feita (t135) com a retomada do que havia sido feito anteriormente, ou seja, a tradução das frases para ver sobre o que estava falando o texto. PP, então, inicia o novo tópico que é o estudo das frases, avisando que já havia grifado as frases do texto na voz passiva.

É importante observar que o estudo das frases se deu por meio da tradução dos verbos destas frases que, na verdade, já haviam sido



traduzidos, anteriormente, junto com o restante da frase. No excerto 20, a contribuição de A-2 se restringe apenas a indicar onde aparecem as frases na voz passiva (t136, t138, t140, t142, t144) para que PP, então, as traduza e as explique. Os turnos de PP são extensos o que demonstra que o controle interacional é exercido pela professora, uma vez que ela faz uso de vários turnos para completar a sua fala. Por outro lado, mesmo que PP não selecione nenhum aluno, em particular, para lhe auxiliar na busca pelas frases, a imposição de explicitação se dá quando a professora abre o turno com uma pergunta do tipo "onde mais?", marcando o "quando" podem falar e "o que" podem falar. Vale dizer que, no final do t143, PP seleciona o aluno P, impondo que ele explicite onde se encontra mais uma frase na voz passiva:

Excerto 20

t131	PP:	para filhos certo' /.../
t135	PP:	/.../ então depois que vocês já viram mais ou menos sobre o que está falando o texto eu já marquei mais ou menos onde aparece aí a voz o verbo né' o tempo verbal na voz passiva o primeiro aqui que nós temos *have been made* né' muitas tentativas têm sido feitas né' têm sido feitas através da história é: através da história fizeram (incompreensível) tentativas né' qual é a outra' uma outra frase onde aparece aí a voz passiva" o: o verbo né' na passiva na seqüência aqui gente onde mais"
t136	A-2:	na: na mesma (incompreensível) frase
t137	PP:	aqui"
t138	A-2:	é
t139	PP:	a voz passiva tem que ter o to be e tem que ter o verbo no particípio
t140	A-2:	não
t141	PP:	qual"
t142	A-2:	(incompreensível) lá no fim
t143	PP:	é logo em seguida é uma outra (++) vai (incompreensível) onde aparece o verbo aí que dá para você prestar atenção que aparece a voz passiva" *to be* mais o verbo no particípio (++) *were mixed* passado' mais' verbo aqui' principal no particípio né' então olha a hereditariedade vem dos pais e' foram misturadas na criança foram misturadas né' (incompreensível)

hereditariedades aqui' deixou do lado qual a próxima frase onde aparece passiva" *was said it was said the children's characteristics came from a mixture of the parents blood, it was said* né' foi dito o verbo aqui TAMBÉM no passado o verbo *said* aqui né' *say said said* o verbo no particípio onde mais" (++) onde mais gente" (++) P pode falar onde"

t144 A-2: ali embaixo (+) na última linha

t145 PP: na última linha" (+) *is carried* mas antes disso onde aparece mais" (+) lá em cima gente mais em cima (+) *ARE found* né' (+) traços de tal traços de tal sinais de tal tal concepção são' encontrados né' *are found* onde mais" *found* achado né' ((dirigindo-se para uma aluna)) onde mais" (+) *is' passed and gone* que mais" onde mais" onde a P falou só esse que tem *here* hereditariedade é carregada né' (incompreensível) né' pelos genes, então' vocês viram que nesse pedaço aí são é onde eu marquei onde aparece voz Passiva SEMPRE tem que ter o verbo *to be* no tempo né' da: da frase que está lá e o verbo principal sempre no particípio certinho' (+) alguma dúvida aqui no texto" (+) grifaram aí aonde aparece a passiva"

O evento de leitura é finalizado por PP, no t45 do excerto 20 acima, quando ela acaba de explicar as frases na voz passiva (estudo da gramática), bem como a traduzir os tempos verbais destas frases, perguntando se os alunos haviam grifado as frases, nas quais apareciam a voz passiva. Ao fazer esta pergunta, parece que PP fecha qualquer possibilidade dos alunos de tirarem possíveis dúvidas que tenham ficado a respeito do tópico que estava sendo trabalhado. Na seqüência da aula, PP passa na lousa algumas gírias usadas para se referir a maconha, a pessoas embriagadas e a vômito (vide quadro - anexo 7).

4.1.1.3. na terceira série

Na aula típica da terceira série, havia 22 dos 32 alunos freqüentes. Nesta aula, PP retomou a explicação do discurso direto e indireto que havia introduzido na aula anterior, colocando, na lousa, as transformações que

ocorrem na passagem de um tipo de discurso para o outro (vide quadros – anexo 7) e explicando-as a partir de um exemplo.

Depois disso, considero que inicia-se o evento de leitura, pois PP distribui para os alunos o texto *The little red hen* (vide anexo 6, texto 7), a fim de que identifiquem a presença do discurso direto e indireto no texto (t53), dando início à fase do estudo da gramática. Antes dos alunos iniciarem a leitura com tal objetivo, PP pede que os alunos traduzam o título do texto (t42 a t51), explicando, em seguida, que se trata de uma fábula (t53). Enquanto os alunos lêem, PP passa um pequeno vocabulário, na lousa, para ajudar os alunos a entenderem o texto. PP deixa claro, no t53, que o objetivo principal é que eles consigam identificar o discurso direto e indireto e que a compreensão, ou seja, a tradução frase por frase, só seria feita se eles não tivessem entendido nada do texto. Observemos o excerto 21:

Excerto 21

t42	PP:	então nós vamos ver no texto agora que vocês vão LER e tentar entender não precisa traduzir no caderno não aí depois (+) nós vamos ver separadamente o exercício tá' (++) pronto" presta atenção o texto aí the *little red hen* o título qual é a tradução"
t43	A3-3:	o pequeno vermelho o que que é" (incompreensível)
t44	PP:	o que que é *hen*"
t45	A9-3:	*hen*"
t46	PP:	que que é *hen* gente"
		/.../
t49	PP:	pelo amor de Deus o que que é hen" (+) ga-li-nha ((alunos riem))
t50	A3-3:	a pequena galinha vermelha"
t51	PP:	pequena galinha vermelha certo'
		/.../
t53	PP:	então esse daí vocês vão dar uma lida é uma fábula né' e aqui vocês vão ver que fala é: eu acho que vocês já conhecem só para vocês entenderem e prestar atenção O PRINcipal de vocês prestarem atenção que vocês deverão prestar atenção é o discurso direto e indireto esse aí que o objetivo né' da leitura do texto LEI-AM dois a dois primeiramente o texto em inglês só lê só presta atenção no inglês certo' DEPOIS vocês vão tentar se se não der nada nada nada ai vocês começam frase por frase pra ver se entende tá' rapidinho (++)

unesp

Como os alunos pareciam não estar entendendo o texto, PP volta-se para o vocabulário que estava na lousa e pede que os alunos identifiquem as palavras deste vocabulário no texto, supondo que isso poderia ajuda-los a entender o texto (t65). A partir do t66, os alunos começam a questionar PP a respeito da tradução das palavras, cujo significado desconheciam. Observemos o excerto 22:

Excerto 22

T63	PP:	pronto terminaram" preste atenção em algumas palavras aí (incompreensível) encontros de negócio certo' *business* negócio *meeting* aí reuniões encontros certo' updated quer dizer alguma coisa atualizada que foi né' (incompreensível) modificada atualizada *once upon a time* quer dizer ERA uma vez (+) *scratching* ciscando o verbo ciscar *scratch* o verbo ciscar (+) *barnyard* quer dizer curral (+) *riped* que sabe esse daqui" (+)
t64	A20-3:	legumes"
t65	PP:	que quer dizer ripe" (+) ripe é maduro né' riped' é pronto já para ser colhido já maduro né' (incompreensível) /.../ AGORA tentem entender já com essas palavras
t66	A20-3:	o que é (incompreensível) mesmo" ((pergunta o significado de uma palavra))
t67	PP:	qual" *updated*" atualizado (++) (incompreensível) encontros de negócio (incompreensível)

Ao perceber, no entanto, que os alunos tinham acabado de ler o texto e de grifar as frases no discurso direto e indireto, PP toma o turno, orientando para que os alunos façam a tradução das frases uma por uma, conforme ela fosse lendo-as oralmente em inglês (t132, excerto 23). Como este momento do evento em que PP e os alunos traduzem as frases do texto é bastante extenso, selecionei alguns trechos para estar analisando, a fim de mapear algumas características do controle interacional nesta aula. Vale dizer que, embora a proposta de PP fosse que os alunos não traduzissem as frases, mas dissessem o que haviam entendido dos trechos que estavam sendo lidos por ela, o que acaba ocorrendo é a tradução do texto (t132).

unesp

Algumas vezes, PP também pede que os alunos digam se o discurso da frase lida é direto ou indireto (t141, excerto 24). No t132, PP coloca o turno a disposição para que algum aluno o tome, não por meio da seleção específica de um aluno, mas pela autorização de que, naquele momento, eles poderiam contribuir ("pode falar gente"). Isto revela que é PP quem decide quando os alunos podem tomar o turno, bem como o que podem falar, pois o que ela espera é que os alunos digam o que haviam entendido da frase que ela havia lido:

Excerto 23

t132	PP:	pronto gente" /.../ então vamos lá vocês já terminaram ou estão terminando né' (+) então vamos esse começo já está no final vamos no começo aí fazemos juntos *the little red hen* já vimos né' pequena galinha vermelha, no *one really knows who wrote this updated version of the well known fable, but' it has been reprinted manu times and even read in business meetings*, esse primeiro parágrafo aí vocês já a: TODO mundo já sabe né' fala não fala a tradução ao pé da letra esse primeiro parágrafo o que que fala nele" (+) pode falar gente' pode falar (incompreensível) ((A3 diz alguma coisa, mas não foi impossível compreender))

Passo, então, a analisar o controle interacional que aconteceu no excerto 24:

Excerto 24

t139	PP:	/.../ *once upon a time a little red hen was scratching around the barnyard WHEN she found some grains of wheat, she called her neighbors and said, AND SAID if we plant this wheat WE shall have bread to eat, who will help me plant it"* até aí que que foi que aconteceu"
t140	A20-3:	era uma vez uma pequena galinha (incompreensível) ela encontrou alguns grãos de trigo aí ela convidou seus' vizinhos (incompreensível)
t141	PP:	ela achou alguns grãos de trigo e pediu sei lá aos vizinhos né' que ajudasse a plantar / nessa primeira parte aí *she called her neighbors and said if we plant*

this wheat we shall have bread to eat, who will help me plant it" nessa parte aí da da fala da galinha discurso direto ou indireto" (+) discurso direto porque como foi colocado como que a galinha falou as palavras dela, *I will not said the cow neither will I said the duck I won't either said the pig not me said the goose*, essas frases aí' discurso direto ou indireto"

t142 As-3: direto
t143 PP: todos direto' *then the little red hen said that she would plant the wheat by herself, and she did'* até aí o que aconteceu"
t144 A-3: ela pediu (incompreensível) mas ninguém quis
t145 PP: ninguém quis né' resumindo tudo aí ninguém aceitou e aí o que a galinha fez"
t146 A3-3: ela plantou os grãos sozinha
t147 PP: ela sozinha né' resolveu plantar os grãos /.../

A organização interacional do excerto 24 pode ser melhor visualizada da seguinte forma:

turno	interactante	função da troca verbal
139	PP	iniciar
140	A20-3	responder
141	PP	avaliar e iniciar
142	As-3	responder
143	PP	avaliar e iniciar
144	A-3	responder
145	PP	avaliar e iniciar
146	A3-3	responder
147	PP	avaliar

QUADRO 9 – organização interacional - excerto 24(aula típica – 3ª série B)

Ao analisar o controle interacional deste excerto, é possível observar que, como nos outros eventos analisados, PP inicia a troca verbal com uma pergunta, indicando que os alunos poderiam, então, contribuir, dizendo o que haviam entendido a respeito do trecho que havia sido lido. Embora não haja uma seleção específica do próximo falante, ao fazer esse

tipo de pergunta, PP acaba controlando "quando" os alunos podem tomar o turno e contribuir, sendo que o conteúdo dessas contribuições também precisam ser relevantes o suficiente para o que PP julga ser necessário.

Dentro desta perspectiva, A20 procura dizer, no t140, o que havia entendido do trecho, sendo que o conteúdo de seu turno não é uma tradução literal da frase em inglês, o que demonstra que a aluna está seguindo às recomendações feitas por PP no t132 do excerto 23.

No entanto, ao analisar a avaliação feita pela professora, foi possível observar que não foi dado tempo para que A20 concluísse o que estava dizendo, pois PP, ao perceber que a aluna estava hesitando em continuar (seus' vizinhos), toma o turno (t141), concluindo ela mesma a fala da aluna. Neste mesmo turno, PP muda o tópico, perguntando se a frase lida estava no discurso direto ou indireto e respondendo, sem esperar qualquer tentativa de participação dos alunos. Em seguida, ainda no t141, PP lê as próximas frases e também pergunta se estavam no discurso direto ou indireto. Os alunos respondem (t142) e são avaliados por PP, no t143, que, logo em seguida, lê outra frase, mudando mais uma vez de tópico, ao pedir que os alunos contem o que estava acontecendo na história até o ponto que havia sido lido. Mais uma vez, é PP quem decide "quando" e "como" os alunos devem contribuir, pois, a resposta, que PP busca, já não é mais se a frase está no discurso direto e indireto, mas sim qual é a compreensão que os alunos fizeram do trecho lido.

No t144, um aluno começa a responder, mas PP parece não esperar que ele conclua a sua fala, tomando o t146 para completar o que o aluno havia começado a dizer , abrindo, em seguida, a oportunidade para que um aluno tome o turno, a fim de completar o restante da frase. A3 responde, mas a sua contribuição é avaliada por meio de uma reformulação (t147) que, ainda que tenha funcionado apenas para avaliar a contribuição de A3,

unesp

pareceu revelar que a última opção oferecida por PP fosse a melhor e, portanto, deveria ser aceita pelos alunos.

Por outro lado, a forma utilizada por PP para solicitar a contribuição dos alunos, acaba também exercendo um certo controle sobre o conteúdo dos turnos dos alunos. Como é possível observar, no excerto 24, sempre que PP faz a abertura para que os alunos contribuam, o faz por meio de perguntas do tipo "o que aconteceu?" (t139 e t143) ou "o que a galinha fez?" (t145), que funcionam como uma forma de controlar o tipo de resposta a ser dada pelo aluno e, portanto, o conteúdo de sua resposta. No excerto 25, depois de ler mais um trecho em inglês (t151), PP, novamente, faz uso de perguntas que, de certa forma, controlam a resposta do aluno (t151 e t153). Sendo assim, PP, ao fazer esse tipo de pergunta, acaba cerceando as contribuições dos alunos e levando os alunos a seguirem uma seqüencialidade na tradução imposta por PP. Observemos, então, o excerto 25 e sua organização interacional:

Excerto 25

t151	PP:	*/.../ the little red hen asked who would help her reap teh wheat not me said the duck out of my classification said the pig I would go against my union regulations said the cow would I would lose my unemployment compensation said the goose then I will said the little red hen and she also reaped the: wheat by herself* até esse pedaço aí o que foi que ocorreu agora"
t152	A3-3:	ela' na hora de colher o trigo ela também é: perguntou pediu ajuda
t153	PP:	pediu ajuda aí que que foi que o pato disse"
t154	A3-3:	que não ia ajudar

unesp

turno	interactante	função da troca verbal
151	PP	iniciar
152	A3	responder
153	PP	avaliar e iniciar
154	A3-3	responder

QUADRO 10 – organização interacional - excerto 25 (aula típica – 3ª série B)

O controle do tópico, bem como o controle das contribuições feitas pelos alunos, fica claro, ao observar o conteúdo das avaliações realizadas por PP. Suas avaliações são realizadas, constantemente, por meio da repetição do que o aluno acabou de dizer (t153).

Quando essas simples repetições acontecem, não chegam a ser caracterizadas como (re)formulações, pois, penso que para que um determinado turno se configure como uma (re)formulação é preciso que haja modificação, ainda que desnecessária, no que foi dito pelo aluno. Assim, a repetição funciona como uma maneira de reiterar o que aluno disse, de tal forma a oferecer a ele uma avaliação de que ele está no caminho certo com relação à seqüência proposta pela professora para se fazer a compreensão das frases.

Por outro lado, ao (re)formular o que o aluno disse, a professora acaba cerceando as contribuições do aluno, já que modifica essa contribuição, mesmo que esteja correta, como foi discutido em excertos anteriores. No excerto 26, ocorre um caso de reformulação. Observemos o excerto e a sua organização interacional:

Excerto 26

t187	PP:	*/.../ then I will said the little red hen she baked five loaves of bread showed them to* é: *to her neighbors*, que que ela fez então"
t188	A20-3:	ela assou
t189	A3-3:	ela assou cinco'
t190	PP:	cinco pães né' e: mostrou aos vizinhos né' /.../

turno	interactante	função da troca verbal
187	PP	iniciar
188	A20	responder
189	A3	responder
190	PP	avaliar

QUADRO 11 – organização interacional excerto 26 (aula típica – 3ª série B)

Ao responder o que a galinha tinha feito, A20 o faz dizendo "ela assou" (t188) e A3 "ela assou cinco" (t189). Assim, parece que A20 tinha compreendido que a galinha havia assado pães, mas A3 e PP reformulam, explicitando que eram cinco pães. PP ainda continua a reformulação, acrescentando "e mostrou aos vizinhos".

Depois de terminar de ler o texto frase por frase e de traduzi-lo, PP pede que os alunos façam um exercício de *True or False* que havia no final do texto, dando seqüência ao evento de leitura. Este exercício é utilizado para se fazer uma rápida verificação da compreensão dos alunos sobre o texto, pois o que PP parece estar mesmo preocupada é que os alunos identifiquem as frases no discurso direto e indireto, copiando-as no caderno (t254). Observemos o excerto 27:

Excerto 27

t254 PP: muito bem os vizinhos perguntam porque até a: até hoje não sabe porque ela não assou não assa mais pão certo' agora vocês vão separar aí no texto não antes de passar para o discurso direto indireto *write true or false* esse aí vamos fazendo juntos aqui *the little red hen ate the grains of wheat true or false"*

t255 A-3: true

t256 PP: true ela comeu os grãos de trigo"

t257 As-3: não [*false*

t258 PP: [*false /.../*

Com relação ao controle interacional estabelecido durante a resolução deste exercício, é importante salientar que PP não dá tempo para que os alunos resolvam o exercício sozinhos, mas já, no t254, lê a primeira frase perguntando aos alunos se é verdadeira ou falsa. Como os alunos erram a resposta, PP, no t256, traduz a frase para que os alunos possam chegar a resposta correta, o que parece revelar que, mesmo que tenham feito a compreensão do texto, anteriormente, por meio da sua tradução, os alunos não conseguem entender as frases do exercício, a não ser depois de traduzidas, não tendo, portanto, uma participação ativa na resolução do exercício.

Depois de corrigir o exercício, PP pede que os alunos separem as frases que estão no discurso direto e as frases que estão no discurso indireto e as copiem no caderno (t282 e t315 do excerto 28). Depois que os alunos acabam de copiar, PP começa a analisar as frases do discurso direto e indireto, de tal forma a traduzi-las. É interessante analisar o conteúdo do excerto 28, a fim de analisar como acontece o controle neste momento do evento.

Como aconteceu na aula típica da primeira série, no momento do estudo das frases do *Immediate Future*, também, nesta aula, PP, ao avaliar se os alunos haviam grifado as frase certas, o faz por meio da imposição, de tal forma a selecionar o aluno que contribuiria na correção da seqüência. Ao aluno cabia, portanto, ler uma frase, seguindo a seqüência de aparecimento no texto (t328). A primeira imposição ocorre, no t328, quando PP pede que um aluno leia a frase. A10 leu a frase, mas, no entanto, a frase não estava correta com relação à ordem de aparecimento. Sendo assim, no t345, a própria professora aponta qual é a frase que deve vir primeiro, antes da frase de A10:

unesp

Excerto 28

t282	PP:	isso é só pra completar né' pra terminar pra ver mais (incompreensível) ok' *now pay attention* vocês vão separar aí do texto procurar no texto e separar as falas né' DE TODOS os animais aí separando discurso direto e discurso indireto certo' /.../
		/.../
t315	PP:	RÁ-PIDO gente é só pra copiar
		/.../
t328	PP:	/.../ a: primeira frase o discurso direto que aparece no texto' leia você' [nome do aluno] a primeira que você encontrou no texto vão seguindo aí os outros pra ver se ela vai pular algum pedaço bem rapidinho pra dar tempo de terminar isso aí (incompreensível)
t329	A10-3:	*I will not said the cow*
t330	PP:	*I will not said the cow* não tem nada anterior a isso aí não" não tem discurso direto ali antes disso aí não"
t331	A-3:	direto"
t332	PP:	é
t333	A3-3:	tem
		/.../
t345	PP:	não tem que colocar *once upon a time the little red hen* então coloca *the little red hen'* tudo bem tudo bem *she*' reticências né' aí abriu abre aspas lá né' e vamos continuando *if we plant this wheat we shall have bread to eat who will help me plant it"* certo' aí vem o que [nome do aluno] falou *I will not said the cow* a: pro próxima vamos falar na seqüência gente pode falar você' [nome do aluno] (+) fala a próxima já da da seqüência

A interação, no restante da aula, se estende desta forma, PP selecionando alguns alunos para lerem as frases grifadas, oralmente, e avaliando para ver se os alunos haviam separado corretamente as frases do discurso direto das frases do discurso indireto, sendo que, como não deu tempo de ver todas as frases, a atividade é retomada na aula seguinte. Sendo assim, como esta fase de verificação das frases do texto faz parte do que PP chama de estudo da gramática, o evento de leitura desta aula típica acaba se encerrando, conseqüentemente, na outra aula.

Ao analisar os eventos de leitura nas aulas típicas das três séries investigadas, é possível perceber que o que prevalece nas interações

estabelecidas em sala de aula é a construção do que Edwards & Mercer (1987, *apud* Moita Lopes, 1996) chamam de conhecimento ritualístico ou processual. A construção deste tipo conhecimento parece se configurar no tipo de tarefas propostas durante os eventos de leitura.

No evento de leitura da 1ª série, por exemplo, ao pedir que os alunos grifassem as frases do *Immediate Future*, seguindo sua seqüência de aparecimento no texto, PP está possibilitando que o aluno desenvolva apenas a sua capacidade de encontrar, em um texto, frases que estejam no tempo verbal que está sendo estudado, deixando de promover, por outro lado, a sua capacidade de perceber a importância do conhecimento desta estrutura na compreensão do texto. Assim, o que existe é uma lacuna com relação à construção do conhecimento de princípios que prevê, portanto, a orientação de como o conhecimento ritualístico funciona na aprendizagem.

Por outro lado, com base nas afirmações de Moita Lopes (op.cit.), a ênfase na construção do conhecimento ritualístico pode ser percebida também na preocupação dos alunos em oferecer respostas certas para agradar à professora, de tal forma a encaixar a organização do controle interacional dentro da estruturação discursiva IRA que foi predominante nos excertos analisados. Este tipo de estruturação não permite, portanto, que um aluno, juntamente com a professora e os outros alunos, construa os sentidos do texto, limitando, assim, as suas contribuições que, ao serem avaliadas pela professora, podem ser aceitas ou não, de acordo com aquilo que PP estabelece como sendo correto. O que acaba existindo é a construção de um tipo de conhecimento arbitrário, sem que haja a conscientização da possibilidade de sua utilização em outros contextos.

A seguir, após ter analisado, de forma mais descritiva, as regularidades que caracterizam o sistema de troca de turnos na relação entre PP e seus alunos durante os eventos analisados, considerando os aspectos formais, passo à análise de como estes aspectos formais, por meio de seus

unesp

valores experiencial, relacional e expressivo, acabam revelando conhecimentos e crenças dos participantes com relação à leitura e ensino/aprendizagem de leitura, bem como o tipo de relação social existente entre eles e a constituição de suas identidades sociais.

4.1.2. Os aspectos formais do sistema de tomada de turnos e seus valores: a relação social, as experiências e as identidades sociais dos participantes dos eventos de leitura.

4.1.2. Sobre os valores relacionais e expressivos dos aspectos formais.

A partir da análise do controle interacional que ocorreu durante os eventos de leitura analisados, parece ser possível afirmar que a relação entre PP e seus alunos é uma que se configura não colaborativa, em que o discurso é marcado pela estrutura 'IRA' (observar os quadros de 04 a 11 referentes à organização interacional dos excertos), já que, na maioria das vezes, PP iniciou as trocas verbais dos excertos analisados por meio de uma pergunta, a fim de que o aluno respondesse, exatamente, o que havia sido perguntado, limitando-se, portanto, a contribuir com respostas que fossem relevantes e corretas na visão de PP.

Dizer, portanto, que o sistema de tomada de turnos nos eventos analisados não se mostrou colaborativo, significa dizer, por outro lado, que a relação entre PP e seus alunos foi marcada pela assimetria, de tal forma que apenas PP tinha o direito de selecionar o aluno que poderia tomar o turno para responder às suas perguntas e de se selecionar, estendendo seus turnos sem ser interrompida pelos outros participantes da interação. Mesmo que não houvesse imposições evidentes para que um determinado aluno explicitasse a sua contribuição, a forma como PP controlava o sistema de tomada de turnos era clara suficiente para que o aluno soubesse "quando" deveria tomar o turno e "como", então, deveria contribuir.

Com relação ao tipo de contribuição que o aluno podia oferecer dependia, exclusivamente, do que havia sido perguntado, pois, a partir das avaliações dadas a essas contribuições foi possível perceber que as respostas aceitas eram somente aquelas que, na visão de PP, eram



relevantes e corretas. Assim, o aluno, ao oferecer alguma contribuição para o desenvolvimento das tarefas que estavam sendo executadas, limitavam-se apenas a dar a resposta que PP havia pedido, não estendendo, portanto, seus turnos com outros tipos de contribuições.

Embora, na análise das interações nos eventos, não tenha sido possível encontrar nenhuma interrupção explícita de PP, cerceando a contribuição dos alunos, o tempo cedido para que o aluno formulasse sua resposta era limitado, de tal forma que PP, muitas vezes, logo após fazer uma pergunta, ela mesma a respondia, não esperando que os alunos se manifestassem. Por outro lado, no entanto, a maneira de avaliar as contribuições dos alunos se revelou bastante cerceadora, pois mesmo que as respostas dadas pelos alunos pudessem ser aceitas, PP controlava a interação, de tal forma a conduzir os alunos a uma única resposta que julgava correta e melhor (vide análise dos excertos 13 e 15).

Outra maneira de avaliar e, de certa forma, cercear a contribuição do aluno era quando PP usava a reformulação que, muitas vezes, me pareceu desnecessária na tarefa que estava sendo executada. No caso do excerto 27, por exemplo, não havia necessidade de uma reformulação da contribuição da aluna, pois, uma vez que PP havia pedido que os alunos, rapidamente, contassem o que haviam entendido do texto lido, responder "ela assou" para a pergunta "o que a galinha fez?", é uma resposta perfeitamente plausível, pois, com certeza, a aluna havia compreendido que se tratava de assar pães. Assim, para o propósito da leitura que era apenas prestar atenção no discurso direto e indireto, sem se deter muito na tradução literal do texto, não era necessário que a aluno se detivesse em detalhes do texto, como a quantidade dos pães.

Diante deste tipo de relação social em que o controle interacional acontece não de maneira colaborativa, mas de maneira assimétrica em que a distribuição de direitos e obrigações entre PP e alunos é desigual, é

unesp

interessante buscar mapear nos aspectos formais seu valor expressivo, de forma a entender como as identidades sociais da professora e dos alunos se constituem nas interações.

Como foi possível perceber por meio da análise das interações ocorridas nos eventos, é a professora que parece exercer o controle interacional, pois somente ela que tem o direito de selecionar o próximo falante ou de abrir o turno para que algum aluno o tome. PP também tem o direito de selecionar-se, de tal forma que sua fala pode estender-se a vários turnos, a fim de completar a tarefa proposta durante os eventos de leitura. Ao aluno cabe a obrigação de responder quando solicitado pela professora, sendo que, sempre que toma o turno, não o faz como se tivesse direito de selecionar-se a si, mas como resultado de uma abertura oferecida pela professora. Quando pede que PP faça algum tipo de explicitação, o faz para sanar alguma dúvida e não para contribuir na construção da tarefa proposta pela professora. Desta forma, ao exercer seu direito de escolher quem fala , quando fala e o que fala, bem como de selecionar e trocar o tópico da troca verbal quando melhor lhe parece, a identidade social de PP caracterizada pelo investimento de poder se materializa no exercício de seus direitos, ao abrir e fechar trocas verbais, ao controlar o tópico das trocas verbais. A identidade social do aluno, por outro lado, se materializa no exercício de suas obrigações em responder quando solicitado a fazê-lo, em buscar sempre a resposta única pretendida pela professora, no não questionamento, mas na aceitação de sua posição de receptor de informação, incapaz de contribuir para fazer do evento de leitura um momento de construção de sentidos.

Ao deixar os valores experienciais dos aspectos formais das interações analisadas durante os eventos de leitura para analisar por último, minha intenção é encontrar nesta análise respostas para as minhas terceira e quarta subperguntas de pesquisa. Assim, ao analisar os aspectos formais em

unesp

busca de indícios que revelem quais os pressupostos e crenças de PP e de seus alunos, estarei verificando, portanto, se a visão de PP sobre leitura e ensino de leitura levantada por meio da análise dos dados, no capítulo III, são coerentes com o que acontece na sua prática e se, ao se manifestarem nos eventos de leitura, os alunos revelam, por meio dos aspectos formais, seus pressupostos sobre leitura e aprendizagem de leitura. Para tanto, estarei triangulando os dados da análise das aulas típicas com excertos de outras aulas, bem como com os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas.

4.1.2.2. Sobre os valores experienciais

4.1.2.2.1. A coerência dos pressupostos de PP com a prática desenvolvida durante os eventos de leitura

Ao retomar a análise dos pressupostos de PP realizada no capítulo III, é possível afirmar a visão de PP do que seja leitura é um tanto quanto abrangente, no sentido de que, para ela, leitura não se restringe apenas a ler um livro ou texto, mas também a analisar as frases em um exercício estrutural. Para tanto, a leitura, na sua visão, pode acontecer em três fases na sala de aula: a fase da compreensão que corresponde, na verdade, à tradução do texto e/ou das frases que o constituem; a fase da interpretação que, nas aulas típicas, não foi trabalhada e que corresponde a levar os alunos a relacionarem o texto à sua realidade; e a fase de estudo da gramática. Nos eventos de leitura que aconteceram nas três séries investigadas, foi possível observar que PP trabalhou duas dessas fases.

No evento da primeira série, a leitura oral do texto, realizada por PP, é feita com o objetivo de levar os alunos a entenderem o tema abordado

pelo texto, bem como de fazer com que eles identificassem as frases no tempo verbal estudado. Observemos o excerto 29:

Excerto 29

t01 PP: /.../ eu vou lendo o texto (+) vocês já vão prestando atenção quais são as frases (+) /.../ vão prestando já atenção em quais frases do texto (+) onde nós vamos encontrar o futuro imediato o *immediate future* (+) SÓ presta atenção na leitura vê se vocês conseguem entender vão tentando entender sobre o que fala o texto tá" /.../ ((depois da leitura oral)) SÓ por essa leitura antes de grifar né' não sei se alguém já grifou que que vo' sobre o que está falando esse texto"

Depois, então, da leitura oral, no final do excerto 29, PP faz uma rápida verificação do que os alunos haviam entendido do texto (vide análise do excerto 15), dando início, então, à fase do entendimento do texto que para ela, como foi possível concluir na análise dos excertos 10 e 11, no capítulo III, corresponde à fase do estudo da gramática. Este estudo da gramática foi feito a partir da leitura das frases do texto no *Immediate Future* pelos alunos e sua subseqüente tradução. Observemos, pois, o excerto 30, no qual depois que a aluna A23, no t258, acaba de ler a frase em inglês, PP, no t260, pede que a tradução da mesma seja feita:

Excerto 30

t258 PP: /.../ a primeira frase que nós temos a C [nome do aluno] disse que essa *future life is going to be more comfortable* está correto de acordo com vocês a primeira frase é essa"
t259 As-1: é
t260 PP: qual é qual o significado dessa frase"
t261 A6-1: u fu: a vida NO futuro
t262 A23-1: vida no futuro
t263 A6-1: será
t264 A23-1: VAI
t265 A6-1: vai ser
t266 A23-1: muito confortável
t267 A6-1: muito confortável
t268 PP: a vida a vida futura a vida nu futuro VAI ser mais

> confortável mais comfortável /.../ a: segunda frase (+) dá tempo de fazer algumas a segunda frase qual é oh: C' [nome do aluno]

O entendimento do texto é feito, portanto, a partir da leitura e da tradução seqüencial de todas as frases no *Immediate Future*, como PP salienta na continuação do excerto 30, a seguir:

> PP: /.../ presta atenção nós vamos tentar (incompreensível) o texto na seqüência pra depois POR AQUI nos vamos ver o entendimento geral do texto

Como na aula da primeira série, na aula típica da segunda série, PP, depois de explicar as transformações que ocorrem na passagem da voz ativa para a voz passiva, passa um texto, na lousa, para que os alunos possam identificar as frases na passiva. No excerto 31, nos t52 a t53, é possível observar, nas orientações de PP, que o objetivo maior não é o texto pelo texto, mas sim o texto como uma amostra de língua representativa da voz passiva, tanto que nenhuma discussão a respeito do tema do texto é realizada, o que parece demonstrar que o objetivo, de fato, da presença do texto em sala de aula é "o entendimento da gramática". Para PP, a função do aluno, neste caso, era acompanhar a leitura oral que ela mesma faria, prestando atenção, a fim de identificar onde aparecia a voz passiva.

No excerto 32, PP, então, depois de ler o texto, oralmente, trabalhou a fase da compreensão, lendo frase por frase do texto, traduzindo-as, como mostra os t74–t83, e detendo-se, algumas vezes, para explicar a tradução dos verbos na passiva (t79). No t74, depois de ler um trecho da primeira frase do texto, começa a traduzi-lo (*many attempts*, tentativas) para já, no t79, pedir a tradução do verbo que aparecia no trecho lido. Esta fase da compreensão foi realizada quase toda pela professora em turnos extensos (t81) quando comparados às contribuições do alunos que

limitavam-se a tradução de alguma palavra utilizada para dar seqüência à tradução que PP já havia começado (t80).

Depois de terminar a fase da compreensão do texto, ou seja, de traduzi-lo frase por frase, PP inicia a fase do estudo da gramática, de tal forma que, no excerto 20 (t135), com a ajuda dos alunos, começa a identificar as frases na passiva e analisa-las uma a uma, explicando a formação e a tradução do tempo verbal dessas frases (t143):

Excerto 31

t52	PP:	eu vou passar um pequeno texto um texto pequeninho que tem para vocês né'
t53	PP:	é: prestarem atenção onde aparece aí a voz ativa passiva (incompreensível) tá' (+) é um parágrafo só vocês lêem grifem onde aparece a voz passiva entendam o pedacinho do parágrafo' (+) /.../

Excerto 32

t74	PP:	(incompreensível) pra entender só com a leitura (+) genetics pelo nome (incompreensível) já sabe (incompreensível) genética né' *many attempts have been made throughout history, to explain the similarity between parents and children* / esse pedaço aqui (+) *many attempts* tentativas
t75	A13-2:	muita tentativa (incompreensível) espera aí /.../
t79	PP:	esse pedaço aí a parte aqui do verbo' (+) qual é mais ou menos a tradução aqui (incompreensível) no verbo" (+) têm sido feito né' muitas tentativas têm sido feitas'
t80	A13-2:	pela história
t81	PP:	(incompreensível) que pela história né pela história *to explain the similarity between parents and children* para EXPLICAR *to explain* para explicar o que aqui" (+) a semelhança' /.../ muitas tentativas têm sido feitas né' através da história pela história para explicar a
t82	As-2:	semelhança pais
t83	PP:	semelhança entre os pais e os filhos né' pais FALSO cognato aqui né' não é parentes não entre os pais e as crian e os filhos né' ali é crianças mas como está falando de pais aqui filhos lá tá' /.../

Os mesmos procedimentos adotados nas duas aulas analisadas, anteriormente, foram encontrados na aula típica da terceira série (B). Nesta aula, PP com o objetivo de explicar o discurso direto e o discurso indireto também fez uso de um texto (vide anexo 6, texto 07), para que os alunos pudessem identificar quais as frases do texto que estavam no discurso direto e quais estavam no discurso indireto. Este objetivo pode ser encontrado, no excerto 33 (t19), quando PP afirma que passaria o texto para que os alunos pudessem analisar o discurso direto e indireto nele presentes. No t42, PP volta a dizer, para os alunos, que eles entenderiam melhor os tipos de discurso, conforme eles fossem encontrando as amostras lingüísticas no texto. A proposta não era que eles fizessem a tradução, mas que, ao lerem em silêncio o texto, pudessem entender o texto e prestar atenção quando aparecia o discurso direto e indireto:

Excerto 33

t19 PP: /.../ eu vou passar ANTES de: de vocês fa é: eu vou passar um texto pra vocês ANTES de vocês analisarem o texto' ver o discurso direto e indireto que (incompreensível) aí no texto' eu vou passar pra vocês as mudanças que: apa que vocês deverão fazer do discurso direto para o indireto principalmente do tempo né' /.../ então vocês copiam que depois vocês vão trabalhar no texto /.../

t42 PP: /.../ nas frases que nós formos fazendo vocês forem no texto vocês forem encontrando vocês vão vendo né' vão entendendo melhor né' quando é que vai usar /.../ nós vamos ver no texto agora que vocês vão LER e tentar entender não precisa traduzir no caderno não aí depois (+) nós vamos ver separadamente o exercício tá' (++) pronto" presta atenção o texto aí *the little little red hen* o título qual é a tradução"

No t53 do excerto 34, PP deixa bem claro que o principal objetivo da leitura do texto era que os alunos prestassem atenção na presença do discurso direto e indireto dentro do texto:

Excerto 34

t53 PP: então esse daí vocês vão dar uma lida é uma fábula né' e aqui vocês vão ver que fala é: eu acho que vocês já conhecem só para vocês entenderem e prestar atenção O PRINcipal de vocês prestarem atenção que vocês deverão prestar atenção é o discurso direto e indireto esse aí que o objetivo né' da leitura do texto LEI-AM dois a dois primeiramente o texto em inglês só lê só presta atenção no inglês certo' DEPOIS vocês vão tentar se se não der nada nada nada ai vocês começam frase por frase pra ver se entende tá' rapidinho (++) /.../

Quando os alunos terminaram de ler o texto e de grifar as frases no discurso direto e indireto, PP, então, retomou, lendo os trechos do texto, pedindo que os alunos o traduzissem oralmente e detendo-se nas frases no discurso direto e indireto para explicar melhor. No excerto 35 (t132), PP leu a primeira frase do texto e pediu que os alunos a traduzissem não ao "pé da letra", mas que procurassem dizer o que haviam entendido do trecho lido. Vale dizer que esse é um aspecto característico do discurso de PP que acaba aparecendo em outras aulas, ou seja, na fase da compreensão, ora o texto é traduzido "ao pé da letra" e ora é traduzido de uma maneira mais livre, de tal forma que o aluno possa usar suas próprias palavras para dizer o que entendeu. Sendo assim, a partir do t132, PP começa a fase da compreensão, em que as frase são lidas e, em seguida, com a ajuda dos alunos, traduzidas:

Excerto 35

t132 PP: /.../ então vamos esse começo já está no final vamos no começo aí fazemos juntos *the little red hen* já vimos né' pequena galinha vermelha, *no one really knows who wrote this updated version of the well known fable, but' it has been reprinted manu times and even read in business meetings*, esse primeiro parágrafo aí vocês já a: TODO mundo já sabe né' fala não fala a tradução ao pé da letra esse primeiro parágrafo o que que fala nele" (+) pode falar gente' pode falar (incompreensível) ((A3 diz alguma coisa, mas não foi impossível compreender))
/.../

t139 PP: */.../ once upon a time a little red hen was scratching around the barnyard WHEN she found some grains of wheat, she called her neighbors and said, AND SAID if we plant this wheat WE shall have bread to eat, who will help me plant it"* até aí que que foi que aconteceu"

t140 A20-3: era uma vez uma pequena galinha (incompreensível) ela encontrou alguns grãos de trigo aí ela convidou seus' vizinhos (incompreensível)

t141 PP: ela achou alguns grãos de trigo e pediu sei lá aos vizinhos né' que ajudasse a plantar / nessa primeira parte aí *she called her neighbors and said if we plant this wheat we shall have bread to eat, who will help me plant it"* nessa parte aí da da fala da galinha discurso direto ou indireto" (+) discurso direto porque como foi colocado como que a galinha falou as palavras dela, *I will not said the cow neither will I said the duck I won't either said the pig not me said teh goose*, essas frases aí' discurso direto ou indireto"

Depois que terminou de traduzir e analisar algumas frases, perguntando se elas estavam no discurso direto ou indireto (t141), PP pede que os alunos copiem no caderno as frases no discurso direto e no discurso indireto, iniciando, portanto, a fase de estudo da gramática. Nesta fase, essas frases foram, novamente lidas, traduzidas e explicadas uma a uma. Como o tempo não foi suficiente, PP pediu que os alunos terminassem em casa, sendo que a correção aconteceu na próxima aula. No t282 do excerto 36, PP pede, portanto, que, depois de fazer o entendimento do texto, que parece significar a mesma coisa que tradução, os alunos copiem as frases no caderno:

Excerto 36

t282 PP: isso é só pra completar né' pra terminar pra ver mais (incompreensível) *ok' now pay attention* vocês vão separar aí do texto procurar no texto e separar as falas né' DE TODOS os animais aí separando discurso direto e discurso indireto certo' de todas elas podem faz primeiro o *direct* é: o *direct speech* e depois *reported speech* (++) aí no texto aparece primeiro começa por esse daqui eu creio né' coloquem esse depois (+) *reported speech* é o discurso indireto (+) bem rapidinho que demorou muito o entendimento do texto /.../

Ao levantar os pressupostos e as crenças de PP que se revelavam no seu discurso de sala de aula, é possível dizer que há uma coerência no que PP diz fazer com aquilo que, realmente, faz, pois, nas três aulas, PP trabalhou a leitura a partir das etapas citadas em sua explicação sobre como trabalhava leitura em suas aulas (vide excerto 12, t50). É possível observar, então, a presença da etapa dedicada à tradução do texto e da etapa dedicada ao estudo da gramática. Essa coerência se acentua quando as outras aulas observadas são analisadas. Se, de um lado, o objetivo da leitura nas aulas típicas foi a análise lingüística, por outro lado, houve aulas em que o objetivo foi a compreensão e a interpretação nos moldes definidos por PP, ou seja, compreensão, enquanto tradução, e interpretação, enquanto aplicação do texto à realidade.

No excerto 37, retirado da aula 02 da segunda série, por exemplo, PP explicita que o objetivo do texto, nessa aula, é o de fazer a compreensão, ou seja, depois de lerem o texto em silêncio, leriam parágrafo por parágrafo, a fim de os traduzirem:

unesp

Excerto 37

t4 PP: prestem atenção vocês têm aí um texto pequeno para vocês fazerem a compreensão depois tudo bem" primeiro dêem uma lida né' cada um leia a sua: o: cada um leia né' para si e: depois vou parágrafo por parágrafo cada um vai ler uma parte tudo bem' leia em voz leia' cada um pra si não leia em voz alta não tá'

Ao analisar, portanto, as demais aulas, é possível concluir que quando o texto era usado como pretexto para o estudo da gramática, PP, na maioria das vezes, traduzia o texto com a ajuda dos alunos, apenas com o intuito de fazer um rápido entendimento do texto para, em seguida, passar à análise das frases representativas do item gramatical estudado. No entanto, quando o texto não era trazido como pretexto para a análise gramatical, as decisões tomadas por PP variavam de aula para aula. Em algumas aulas, o texto foi apenas traduzido, oralmente, com ajuda dos alunos. Já em outras, fez a tradução e passou algumas questões relacionadas ao texto, sendo que essas questões foram assinaladas pelos alunos como a etapa da interpretação, como é possível observar nos excertos 38 e 39:

Excerto 38

t89 PQ: e essa interpretação é o que então"
t90 A11-1: ah: é você saber por exemplo traduzir as frases' é: fazer perguntas e: dar as respostas sobre aquilo'

Excerto 39

t70 A26-1: /.../ aí: depois a interpretação seria você: é: responder as perguntas já seria uma coisa mais presa porque você teria que che: que saber mais (+) o texto mais na forma certa dele não tão mais livre entendeu" teria que saber a coisa mais na forma certa mais na forma científica do jeito que está o texto pra você poder responder direito

Ao responder sobre o que seria interpretação nas aulas de inglês, o aluno A11 afirma que seria traduzir as frases, de maneira a fazer perguntas

sobre o que havia sido traduzido e respondê-las. Neste mesmo sentido, interpretação para A26 seria traduzir o texto literal para conseguir, então, responder às perguntas. Para ambos os alunos da primeira série, para se interpretar um texto, ou seja, para se responder perguntas sobre um determinado texto em inglês é preciso que se tenha o traduzido antes.

Apenas em duas aulas foi possível observar uma certa preocupação de PP em fazer o que ela entendia por interpretação, ou seja, relacionar o texto à realidade dos alunos. No excerto 40, PP, a partir do título do texto (vide anexo 06, texto 05), pede que os alunos levantem hipóteses sobre o tema do texto e, depois de passa-lo, antes de traduzi-lo, pede que os alunos explicitem quais são as suas reações quando estão insatisfeitos com alguma coisa:

Excerto 40

t28	PP:	quando você está insatisfeito com alguma coisa que você está infeliz que você não está contente o que você costuma fazer"
t29	A16-2:	nada
t30	PP:	nada nada nada" fica e pronto quietinho" que que você oh: T" T' o que você costuma fazer" quando você está insatisfeito com alguma coisa'
t31	A29-2:	eu sempre estou feliz
t32	PP:	sempre está feliz" não reclama nem nada não né'
t33	A29-2:	não
		/.../
t36	PP:	o que vocês costumam fazer quando vocês não estão contente com determinada coisa"
t37	A10-2:	CHORO
t38	PP:	chora

É possível concluir, portanto, que a leitura nas aulas observadas não foi usada com o fim nela mesma, ou seja, com o fim de se ensinar a ler, mas sim com o objetivo maior de se estar identificando a presença de itens

gramaticais no texto e/ou de se estar traduzindo o texto, tornando-o uma somatória de palavras ou frases.

A partir dessa asserção, se torna mais fácil retomar a questão do conceito de linguagem que norteia a prática de PP. Ao observar o que PP diz ser seus pressupostos sobre leitura e ensino de leitura e a realização desses pressupostos nas tomadas de decisão em sala de aula, parece viável afirmar que o conceito de linguagem está ancorado a uma visão de língua enquanto código, em que os sentidos do texto estão acabados, prontos para serem decodificados por meio da análise lingüística e as frases são, portanto, produções isoladas, sem qualquer vínculo com a criação do discurso (Widdowson, 1984).

É interessante analisar, neste sentido, como esses pressupostos e crenças de PP se revelam, em eventos de leitura, nos quais a professora faz uso de questões de compreensão. Assim, na seção seguinte, analisarei alguns excertos de aulas em que foram usadas estas questões durante o trabalho com textos.

4.1.2.2.2. Os pressupostos de PP refletidos na escolha das questões de compreensão textual

A partir da discussão realizada por Widdowson (1991) sobre os tipos de perguntas e as suas funções, gostaria de analisar alguns exercícios utilizados por PP no trabalho com textos, a fim de assinalar como os pressupostos que norteiam a prática de um determinado professor, acabam sendo revelados também no tipo de perguntas que ele utiliza para fazer a compreensão dos textos.

O texto da aula 02 da segunda série (vide anexo 06, texto 03) foi retirado de um LD e apresentava questões de compreensão para serem trabalhadas após a leitura do texto. A primeira questão era do tipo juízo de

verdade em que os alunos teriam que marcar verdadeiro ou falso. Observa-se que as frases foram colocadas de maneira a seguir a ordem de aparecimento da informação dentro do próprio texto (Grigoletto, 1999a, p.70). Aos alunos caberia, portanto, traduzir as afirmações oferecidas no exercício e checar, no texto, se essas afirmações seriam verdadeiras ou falsas. Não há, dessa forma, qualquer incentivo para que o aluno utilize a leitura como uma forma de desenvolver sua capacidade comunicativa, de maneira a tratar o texto como uma amostra de discurso, deixando de vê-lo como um conglomerado de frases. No excerto 41, parece ficar claro que o único objetivo não só do LD, mas também da professora, enquanto consumidora e não analista desse livro (Grigoletto, *op.cit.*, p.68), é o de avaliar a habilidade do aluno de identificar as partes do texto que estão relacionadas com as frases do exercício:

Excerto 41

t72	PP:	/.../ agora na seqüência aqui vocês já viram né' sobre o que fala vocês teriam um primeiro uma primeira aí da: compreensão do texto psiu' (incompreensível) *mark true or false* vocês vão marcar do lado façam dois a dois tá' marquem true or false leiam prestem atenção vê se de acordo' com o texto se ele é verdadeiro ou falso tudo bem" de acordo com o texto (incompreensível) /.../
t78	PP:	então vamos corrigir isso aí (++) leiam a frase e já falem se é falso ou verdadeiro está bem' começa você T' psiu' o restante presta atenção porque às vezes não dá pra escutar, em voz alta leia a frase e marque *true or false* leia a frase e fale se é falso ou verdadeiro está bem' psiu'
t79	A26-2:	*all the aspects of modern life are influenced by computer technology* verdadeira
t80	PP:	verdadeiro certo ou errado"
t81	A-2:	certa
t82	PP:	certa é: T' lê: a segunda *two*
t83	A24-2:	*computers are currently used only in business and industry*
t84	PP:	*business and industry* verdadeira"
t85	A-2:	falsa

Na seqüência, há um outro exercício de múltipla escolha, cujo objetivo era levar os alunos a compararem as frases do exercício com o texto, a fim de identificarem as palavras que estavam faltando no exercício para, então, completarem as lacunas. No excerto 42, portanto, ao aluno cabia observar a frase do exercício, de tal forma a encontrar a sua correspondente no texto, lendo-a, já de maneira a completá-la. É interessante observar que o objetivo desse tipo de exercício é desenvolver, por meio da prática, a habilidade do aluno em compor frases corretas, mesmo que está habilidade não esteja relacionada, em nenhum momento, ao desenvolvimento da capacidade do aluno em entender a força discursiva do texto (Widdowson, *op.cit.*):

Excerto 42

t100	PP:	*choose the correct alternative* escolha a alternativa correta agora psiu' leiam a frase já completando com a palavra com a alternativa que vocês acharem correta tá' já leiam só com a alternativa correta não precisa ler todas não é: começa você' T' [nome do aluno]
t101	A28-2:	*computer technology every aspect of mo modern life*
t102	PP:	letra a b ou c"
t103	A28-2:	b
t104	PP:	b certinho" V' [nome do aluno] *number two*

Depois de trabalhar esses dois exercícios que estavam junto com o texto na folha fotocopiada, PP passou mais um exercício, de múltipla escolha, para que os alunos o resolvessem. Nesse exercício, os alunos precisavam escolher a alternativa que melhor traduzia as frases em inglês, sendo que essas frases estavam no presente perfeito, item gramatical trabalhado em aulas anteriores. Assim, mesmo que o texto não tenha sido usado como pretexto para o ensino da gramática, mais uma vez, é possível detectar uma certa preocupação em verificar o conhecimento dos alunos a respeito da gramática. Nesse tipo de exercício, o aluno precisava ter a

habilidade necessária para reconhecer o sentido já pronto, dado pela soma de palavras e frases, bem como para identificar a maneira correta de traduzir o tempo verbal em questão (Grigoletto, 1999b, p.86).

É interessante trazer o excerto em que a questão dois foi trabalhada, pois é possível evidenciar a necessidade de saber reconhecer o sentido correto da frase de acordo com a visão da professora, pois, na minha opinião, tanto a alternativa a quanto b poderiam ser consideradas corretas. Observemos a questão e o excerto 43 em que ela foi trabalhada:

2) *Computers have proved to be beneficial.*

a) Os computadores provaram ser benéficos.

b) Os computadores têm mostrado ser benéficos.

Excerto 43

PP:	a primeira questão' (++) o exercício psiu' é pra vocês escolherem a alternativa correta né' de acordo com a tradução das frases /.../ a número dois *computers have' proved to be beneficial* qual é a alternativa que traduz essa frase corretamente a a ou a b"
A-2:	a a
PP:	os computadores' provaram ser benéficos ou os computadores têm mostrado beneficio"
As-2:	a a
PP:	letra a o verbo prove o verbo provar né' e: *beneficial* benéfico a letra a essa frase aí que tempo ela está gente" *have proved*
A-2:	*present* (incompreensível)
PP:	que tempo que é" (++) que tempo verbal é formado pelo verbo *have* mais o verbo no particípio" (+) qual é" (+) presente' passado mas qual é o tempo que' é usado (incompreensível) no passado tempo indeterminado" (+) ou se não se fosse TEM PRO-VADO SER benéfico qual tempo que é" presente" PER-FEI-TO /.../

Como é possível observar, se algum aluno tivesse escolhido a alternativa a, a sua escolha seria considerada errada, embora a tradução pudesse ser aceita, pois conseguia passar o sentido da frase em inglês. No

entanto, como a preocupação era reiterar o presente perfeito, PP assume que a alternativa b é a correta, já que, literalmente, traduz a frase em inglês.

Um outro tipo de questão utilizada, na compreensão de textos por PP, pode ser encontrado na aula onze da terceira série (vide anexo 06, texto 11). Como essa foi a última aula observada, não foi possível verificar como as perguntas foram trabalhadas, pois PP passou-as de tarefa para que os alunos respondessem em casa. No entanto, ao observar como elas foram formuladas, é possível perceber que se tratavam de perguntas consideradas por Widdowson (1991) como "abertas".

Segundo o autor, esse tipo de pergunta exige que o aluno utilize sua habilidade de compreensão, dirigindo, assim, a sua atenção a um determinado enunciado do texto. Ao aluno, cabe, portanto, fornecer uma resposta correta, de maneira a apontar como a significação da frase da pergunta se relaciona com a significação da frase do texto, não havendo qualquer preocupação em que ele interprete a força discursiva do texto. Assim, para responder o exercício em questão, o aluno precisaria compreender a significação da frase interrogativa e procurar a resposta correspondente no texto.

Ao analisar os pressupostos de PP sobre leitura e ensino de leitura, bem como como estes pressupostos se realizam na sua prática, inclusive na escolha de questões de compreensão textual, é importante também considerar a visão dos alunos a respeito de leitura e do processo de aprendizagem de leitura de LE, ao qual estão submetidos. Tomando que estes alunos, na sua grande maioria, já foram alunos de PP em outras séries e parecem estar acostumados com a sua maneira de trabalhar textos (vide capítulo III, seção 1.3, gráficos 6-9), é possível que os pressupostos de PP estejam refletidos na visão destes alunos que podem, ao longo da sua experiência com a aprendizagem de LE, tê-los absorvido.



4.2. A visão dos alunos a respeito de leitura e de aprendizagem de leitura em LE

Ao analisar os questionários dos alunos das três séries observadas, foi possível verificar que a visão de leitura desses alunos, na sua grande maioria, coincidia com a visão de leitura esboçada por PP (capítulo III, vide seção 3.2.1).

Dos 34 alunos da primeira série, cinco não responderam, ao serem questionados sobre o que é leitura (vide anexo 01, questão 12). As respostas dadas pelos outros 29 alunos puderam ser categorizadas em 11 itens (vide quadro 12), sendo que desses 11 itens os mais assinalados foram leitura como "uma forma de adquirir conhecimento" (categoria 1) e leitura como "uma maneira de aprender mais" (categoria 7). A primeira dessas duas categorias apareceu na resposta de 13 dos 29 alunos, ou seja, em quase 45% das respostas, enquanto que a segunda categoria apareceu em oito das 29 respostas, aproximadamente 28%. As outras categorias levantados dividiram o voto de, no máximo, quatro alunos. Vejamos o quadro a seguir:

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUNOS
LEITURA É ...	1. uma forma de adquirir conhecimento	13
	2. ler algo interessante	02
	3. interpretar um texto	02
	4. entender um texto	03
	5. ler um texto	04
	6.uma maneira de identificação com o mundo	01
	7. uma maneira de aprender mais	08
	8. receber uma mensagem	01
	9. lazer	02
	10. trabalho	01

QUADRO 12 – 1ª série A (questão 12)

Na segunda série, ao levantar as categorias das respostas oferecidas nessa mesma questão, observei que dos 30 alunos que a responderam (dos 34 alunos totais, 04 não responderam a essa pergunta), 14 (mais ou menos 45% também) tinham afirmado que leitura é "uma forma de adquirir conhecimento" (categoria 1). Além dessa, outras doze categorias foram levantadas, sendo que cada uma delas foi assinalada por, no máximo, dois alunos. A segunda categoria que mais apareceu nas respostas desses alunos (cinco de 30 alunos) foi a definição de leitura como algo de grande importância para o desenvolvimento da inteligência (categoria 8), categoria essa que não deixa de estar, de certa forma, relacionada à aquisição de conhecimento. Observemos o quadro 13:

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUNOS
LEITURA É ...	1. uma forma de adquirir conhecimento	14
	2. jornais, revistas, livros	01
	3. algo que ajuda muito na escola e na educação	02
	4. uma forma de aprender	02
	5. comunicação	01
	6.uma maneira de identificação com o mundo	01
	7. fundamental	01
	8. importante para o desenvolvimento da inteligência	05
	9. uma meditação que tira a pessoa que gosta de ler da vida cotidiana	01
	10. entender o que o autor escreve	01
	11. arte de conhecer novos mundos	02
	12. uma forma de ensino informativo	02
	13. qualquer palavra que se pode ler	02

QUADRO 13 – 2ª série D (questão12)

Das nove categorias levantadas na terceira série, a que apresentou mais recorrências nas respostas dos alunos também foi a leitura como "uma forma de adquirir conhecimento". Dos 24 alunos que responderam a essa questão, dez (40%) assinalaram essa categoria, e seis (25%) assinalaram

uma outra categoria coincidente com a segunda mais recorrente nos dados da primeira série, a leitura como "uma forma de aprender mais". Vejamos o quadro 14:

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUNOS
LEITURA É ...	1. uma forma de adquirir conhecimento	10
	2. uma maneira de estar sempre atualizado	03
	3. entender um texto	01
	4. ler um texto	01
	5. uma maneira de aprender mais	06
	6.uma maneira de conhecer o que está acontecendo a nossa volta	03
	7. uma forma de melhorarmos o nosso raciocínio	04
	8. ler com atenção e calma	01
	9. estudo e interpretação de textos didáticos ou paradidáticos voltados para a vida cotidiana	01

QUADRO 14 – 3ª série B (questão12)

Numa perspectiva geral, é possível observar que a maioria dos alunos têm uma visão de leitura semelhante à visão de leitura de PP. Ao entrevistar alguns alunos e refazer essa mesma pergunta sobre o que é leitura, as respostas apresentadas estavam direcionadas para essa mesma idéia de leitura como uma forma de adquirir conhecimento, de aprender

mais. No excerto 44, o A31 da segunda série afirma que para ele a leitura é compreender no sentido de saber o que você está lendo, a fim de aprender. Para o A26 da primeira série (excerto 45), a leitura também é uma forma de obtenção de informação:

Excerto 44

t30	PQ:	e o que você entende por leitura"
t31	A31-2:	leitura" (+) leitura é: sei lá compreender né' ler e saber o que você está o que você está (+) o que você está lendo pra aprender'

Excerto 45

t117	PQ:	o que é leitura pra você B" [nome do aluno]
t118	A26-1:	a leitura' a leitura eu acho que é uma forma de informação né' eu acho que é: (+) primeira forma assim que surgiu de informação no: pra você guardar dados também

Outro parâmetro usado para identificar essa influência das crenças de PP sobre a visão dos alunos com relação ao que seja leitura em LE foi a noção de compreensão e interpretação. Como foi possível observar na discussão da seção 3.2.1, a compreensão para PP corresponde à tradução, ou ainda, ao entendimento do texto em português, enquanto que interpretação seria para a professora a aplicação do texto à realidade dos alunos.

É interessante observar como os alunos absorvem a prática de leitura desenvolvida por PP, ao serem questionados a respeito do que entendem sobre os conceitos de compreensão e interpretação. Como no questionário as respostas me pareceram um tanto quanto superficiais, procurei, na entrevista, retomar essas questões, a fim de verificar até que ponto as respostas oferecidas pelos alunos estavam baseadas na sua experiência em sala de aula.

unesp

No excerto 46, A26 define compreensão como o momento destinado a entender o que o texto está falando, a interpretação como o ato de responder perguntas relacionadas ao texto, sendo que a tradução parece ser fundamental para o desenvolvimento dos dois momentos anteriores. Segundo esse aluno, essas três etapas são trabalhas por PP, o que parece revelar que o aluno foi capaz de identificar, na prática de PP, as três etapas que a professora diz aparecer nas atividades de leitura que propõe (seção 3.2.1.):

Excerto 46

t69 PQ: uh: e vo: o que você acha que é compreensão e interpretação aí então"

t70 A26-1: a com eu acho que compreensão' inter eu: colocaria assim compreensão interpretação e: tradução né' porque eu acho assim que a compreensão seria uma coisa mais livre é o que eu falei você lê o texto em primeira vez e compreender sobre o que está falando que assunto está falando /../ aí: depois a interpretação seria você: é: responder as perguntas já seria uma coisa mais presa porque você teria que che: que saber mais (+) o texto mais na forma certa dele não tão mais livre entendeu" teria que saber a coisa mais na forma certa mais /../ do jeito que está o texto pra você pode responder direito

t71 PQ: uh:

t72 A26-1: E A TRADUÇÃO' eu acho que a tradução ajuda bastante na interpretação do texto porque é o que eu falei às vezes você traduzindo tem alguma palavra que você não sabe' aquela palavra muda totalmente o sentido da frase você entendeu" então ajuda você a interpretar e até você compreender o texto

/../

t79 PQ: ela trabalha as [três coisas"

t80 A26-1: [trabalha

t81 PQ: como ela trabalha a compreensão" como que ela fala pra vocês"

t82 A26-1: ah: então a compreensão é o que ela faz igual esse texto: que eu falei que ela deu da mitose em inglês ela perguntou primeiro se a gente sabia em português aí a gente sabia [tudo bem

t83 PQ: e essa e a [compreensão"

t84 A26-1: [é / aí ela pas-sou o texto tal aí: a gente leu o texto e vê se a gente está entendendo sobre o que está falando o texto então a gente está compreendendo o

texto de uma forma geral certo' a interpretação aí a ge: aí ela: a gente costuma fazer a tradução de texto a gente traduz ao pé da letra certo' pra gente saber partes por partes certinho do texto aí depois tem a interpretação que seria os exercícios a: as perguntas né' as respostas
/../

t88 A26-1: é tudo no texto e ela dá bastante assim (+) é: por exemplo se ela está trabalhando com os tempos com os tempos verbais em inglês ela dá um tre: um texto que tem aqueles tempos verbais no meio assim entendeu' aí depois no fim do texto depois da tradução ela dá os exercícios onde a gente responde olhando no texto alguns deles não precisa nem olhar né' e: ela dá bastante tradução exercícios pra gente pra: exercícios em português pa gen pra gente passa para o inglês ou então exercícios em inglês pra gente passar pra o português

Nos t79 a t84 do excerto 46, o aluno identifica a etapa da compreensão destinada ao entendimento do conteúdo fatual do texto e identifica a etapa da interpretação, que PP considera como a etapa de aplicação à realidade, como sendo a etapa de responder às questões relacionadas ao texto. Uma terceira etapa identificada pelo aluno é a etapa da tradução que para PP seria compreensão, não identificando, portanto, a etapa que PP diz ser de estudo da gramática. No entanto, no t88, o aluno afirma que PP traz textos que aparecem os tempos verbais que estão sendo trabalhados, ou seja, faz alusão ao estudo da gramática realizado por meio dos textos. Ao deixar de salientar, a princípio, essa etapa de análise lingüística, é possível que o aluno esteja relacionando ao fato de que, como foi analisado anteriormente, nem sempre PP trabalha os textos vinculados à gramática.

No excerto 47, o aluno parece entender que, às vezes, os textos são trazidos por PP com o objetivo de analisar algum item gramatical, mas outras vezes são trazidos com o objetivo de se fazer apenas a compreensão (seção 3.2.1., excerto 11, t50), embora no t28, o aluno parece refletir melhor e afirmar que PP sempre que traz textos procura trabalhar algum aspecto

unesp

gramatical. Isso acaba corroborando com a afirmação de PP, em uma das entrevistas realizadas, de que sempre procura trabalhar a gramática (excerto 48). No t29, PP diz que é a partir do texto que ela trabalha a parte teórica, sendo que esta parte teórica parece corresponder à gramática. E, no t30, PP salienta que, até quando trabalha músicas com os alunos, não deixa de estudar com eles algum item gramatical presente na música:

Excerto 47

t25	PQ:	uh: por exemplo sempre que ela traz um texto ela trabalha a gramática" ou não"
t26	A25-1:	aí: depende tem às vezes é: ela trabalha a gramática tempos verbais va sabe' vai várias coisas assim (incompreensível) não é sempre a mesma coisa sempre ela está mudando de assunto o texto' gramática outras coisas sabe'
t27	PQ:	mas ela já trouxe um texto com o qual assim ela nem tocou no assunto de gramática' ou sempre ela toca"
t28	A25-1:	aí: sempre acho que influencia ela tenta colocar um pouco sabe'

Excerto 48

t29	PP:	/.../ geralmente eu passo um texto pra eles aí no texto é: eu (incompreensível) o texto a tradução e que tempo que tempo é esse texto" essa frase" num sei o que' eu trabalho a frase (incompreensível) aí a partir do texto eu já começo a trabalhar a parte teórica
		/.../
t33	PP:	(incompreensível) geralmente trabalho música eu trabalho música eu não sei se entra também aí (incompreensível) aí entra a parte de gramática sempre eu volto nunca eu deixo porque eles pedem muita música (+) toda música que eu pego eu vejo que parte de gramática aí no caso aí trabalha a parte de gramática GRAMÁTICA tudo assim que a gente pode eu procuro tudo que eles já viram (incompreensível)

No excerto 49, a aluna também deixa claro que sempre que PP traz um texto para a sala de aula ela procura abordar a gramática. Esta aluna, no final do t68, descreve o que foi possível observar na análise dos eventos de leitura, ou seja, PP sempre explica um determinado item gramatical, passando, em seguida, um texto com o objetivo de levar os alunos a entenderem melhor tal item "no meio" do texto:

Excerto 49

t67	PQ:	e sempre que ela traz um texto ela traz um item gramatical' ela trabalha a gramática ou não"
t68	A11-1:	aha é porque sempre o: texto está envolvido com alguma parte da gramática né' que ela sempre dá uma MATÉRIA aí ela passa um texto sobre o que: que tem coisas no meio sobre aquela matéria pra gente aprender

Essa visão dos alunos, no entanto, pode estar sendo influenciada pelo fato de que, mesmo nas aulas em que o texto foi usado apenas para a compreensão, PP, trabalhou um item gramatical, mesmo que não estivesse vinculado ao texto, como pode ser observado na disposição das aulas nos quadros da seção 3.1, no capítulo III.

É interessante analisar como a postura dos alunos frente ao texto de LE acaba sofrendo influência das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, bem como do discurso que está por trás dessas práticas.

Ao serem expostos a uma prática que enfatiza a leitura de um texto como um meio para a análise de algum item gramatical e/ou para a decodificação de palavras ou frases, os alunos, nas entrevistas, parecem demonstrar uma certa coadunação com este tipo de prática, pois afirmam sua satisfação com o ensino, ao qual estão submetidos.

No excerto 50, o aluno afirma que gosta de traduzir o texto "ao pé da letra", pois acha que ajuda a responder às perguntas de interpretação. É possível que essa postura seja conseqüência da prática desenvolvida por PP,

unesp

já que, nos turnos de 66 a 68, o aluno explica que a professora sempre faz a tradução "ao pé da letra" e, ao relacionar esta preferência explicitada por A26 com o que diz, no excerto 51, é possível perceber que A26 se diz acostumado com "o jeito da professora":

Excerto 50

t60	A26-1:	ah: ao pé da letra seria traduzir palavra por palavra' tudo certinho você entendeu" /../ eu gosto de entender geral tal mas eu gosto de ter a tradução ao pé da letra sabe' /../ às vezes você: fazendo a tradução meio correndo lendo ali meio correndo a frase você interpreta de um jeito e depois na hora da pergunta que você vai perguntar certinho a tradução que você tem alguma palavra ali que você não sabe' aquela palavra muda totalmente o sentido da frase
		/../
t65	PQ:	e quando ela não faz e aí"
t66	A26-1:	não porque ela faz sempre ela faz entendeu'
t67	PQ:	a tradução ao pé da letra"
t68	A26-1:	a tradução ao pé da letra primeiro ela passa o texto pergunta o que está falando no geral o texto entendeu' aí a gente responde aí a gente sabe mais ou menos sobre o que está falando aí depois a gente faz a tradução ao pé da letra

Excerto 51

t4	A26-1:	/.../ ah: não sei parece que a gente pegou o jeito assim de trabalhar parece que os outros é muito largado senta faz e não liga

Observa-se também que essa atitude de satisfação com o ensino de leitura reflete-se na visão dos alunos a respeito da importância da leitura e também na visão deles mesmos como leitores de uma LE.

No questionário, ao responderem a questão 11 (vide anexo 01), a maioria dos alunos das três séries responderam que gostavam de ler. O gráfico abaixo mostra uma perspectiva geral das três séries, em que, dos 92 alunos que responderam a essa questão, 73 afirmaram gostar de ler, aproximadamente 80%.

unesp

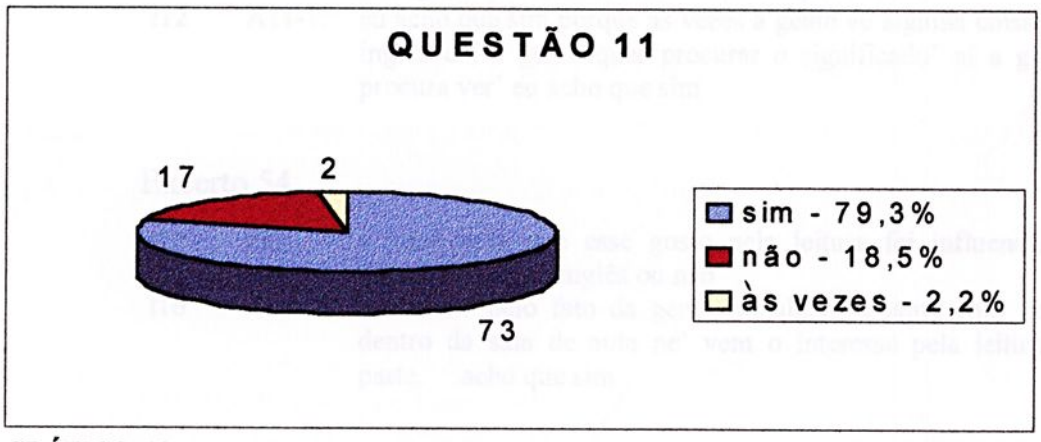


GRÁFICO 10 – proporção de alunos que gostam de ler X proporção de alunos que não gostam de ler nas três séries investigadas

Assim, mesmo achando que seus alunos não gostam de ler, como apontado no excerto 52, PP, na visão dos alunos, parece influenciar, por meio de seu trabalho com textos, o gosto pela leitura, como afirmam os alunos nos excertos 53 e 54. No t12 do excerto 53, ao afirmar que as aulas de inglês influenciaram no seu gosto pela leitura, A11 parece estar se referindo não a leitura pela leitura, mas sim a leitura enquanto um estímulo para o conhecimento de novas palavras enquanto que, no t16 do excerto 54, A4 já aponta que, o fato PP trazer bastante textos para a sala de aula, influencia seu gosto pela leitura:

Excerto 52

PP: nem tanto porque eles não gostam nem do português falou em leitura português eles não gostam imagina em inglês' /.../

Excerto 53

t11	PQ:	/.../ e você acha que as aulas de inglês te ajudaram a a: trazer esse gosto pela leitura' ou /.../ (incompreensível)
t12	A11-1:	eu acho que sim porque as vezes a gente vê alguma coisa em inglês daí a gente quer procurar o significado' aí a gente procura ver' eu acho que sim

Excerto 54

t15	PQ:	e você acha que esse gosto pela leitura foi influenciado PELAS aulas de inglês ou não"
t16	A4-1:	também / pelo fato da gente trabalhar bastante com texto dentro da sala de aula né' vem o interesse pela leitura a parte, acho que sim

Outro contraponto interessante a se fazer é sobre a importância da leitura na visão dos alunos, pois, ao responderem a questão 15 do questionário (vide anexo 01), os alunos foram quase que unânimes com relação a sua importância. Sob uma perspectiva geral das três séries, dos 92 alunos que responderam a essa questão, 90 afirmaram ser a leitura importante. Observemos a porcentagem no gráfico abaixo:

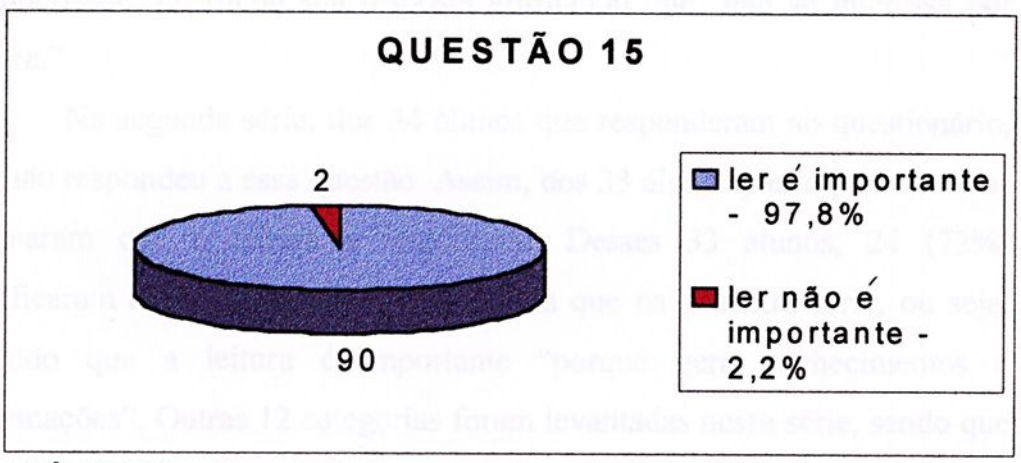


GRÁFICO 11 – proporção de alunos que acham que ler é importante X proporção de alunos que acham que ler não é importante

As justificativas apresentadas para a importância da leitura estavam vinculadas, novamente, à noção de leitura enquanto aquisição de conhecimento, revelando uma possível influência da noção do que é leitura de PP. No entanto, a consciência da importância da leitura não parece corresponder à crença da professora que, no excerto 55, parece relativizar a importância do ensino de tal habilidade em suas aulas:

Excerto 55

PP: é importante mas só que: nem tanto né' porque nós não temos nem tanto tempo e nem condições para trabalhar

Ao levantar as categorias das justificativas apresentadas na questão 15 no questionário dos alunos, na primeira série, dos 33 alunos que responderam "sim" com relação à importância da leitura, 26 assinalaram que a leitura é importante porque "gera conhecimentos e informações", ou seja, quase 80% dos alunos. Os outros 20% dividiram suas opiniões em outras dez categorias, como por exemplo, "porque aprende palavras" e "porque aumenta a inteligência." O participante que disse que a leitura não é importante, justificou sua resposta afirmando que "não se interessa por leitura."

Na segunda série, dos 34 alunos que responderam ao questionário, um não respondeu a essa questão. Assim, dos 33 alunos participantes, todos afirmaram que a leitura é importante. Desses 33 alunos, 24 (72%) justificaram sua resposta da mesma forma que na primeira série, ou seja, dizendo que a leitura é importante "porque gera conhecimentos e informações". Outras 12 categorias foram levantadas nessa série, sendo que a segunda mais assinalada foi leitura é importante porque "gera sabedoria, desenvolvimento da mente ou inteligência", que também está relacionada à aquisição de conhecimento.

A mesma constatação pode ser feita, ao se analisarem as respostas dadas na questão 15 pelos alunos da terceira série. Os 24 participantes afirmaram que leitura é importante, sendo que a justificativa que foi mais assinalada foi também a leitura como geradora de "conhecimentos e informações." Desses 24, apenas um não deu sua justificativa. Assim, dos 23 alunos, 14 assinalaram essa justificativa, ou seja, aproximadamente 61% dos alunos. Foram levantadas mais sete categorias, como por exemplo, leitura é importante "porque ajuda a aprender novas palavras", ou ainda, leitura é importante "para a cultura."

Apesar de constatarem a importância da leitura, grande maioria dos alunos não se consideram bons leitores em inglês. Antes de comentar a porcentagem dos alunos resultante da questão 22 (vide anexo 01), é interessante verificar as categorias levantadas a partir das respostas oferecidas na questão 21, a fim de buscar depreender o conceito de bom leitor que os alunos têm.

Na primeira série, dos 34 alunos participantes, quatro não responderam à questão 21. Assim, dos 30 alunos que a responderam, dez (33%) afirmaram que um bom leitor é aquele que "se dedica à leitura" (categoria 03) e 14 (46%) que um bom leitor é aquele que "entende o que lê" (categoria 01). Outras 12 categorias puderam ser levantadas dividindo a opinião de no máximo três alunos. Vejamos o quadro 15:

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUNOS
UM BOM LEITOR É AQUELE QUE ...	1. entende o que lê	09
	2. sabe sentir o que o escritor escreveu	01
	3. se dedica à leitura	10
	4. se dedica a aprender	01
	5. compreende o que lê	05
	6. lê e não apenas fala que gosta de ler	01
	7. consegue explicar o que lê	01
	8. interpreta o que lê	03
	9. procura descobrir novas coisas através da leitura	01
	10. mesmo tendo dificuldades tenta ler	01
	11. gosta de ler	01
	12. lê com facilidade e rapidez	01
	13. se interessa em ler vários assuntos	03
	14. é uma boa pessoa	01

QUADRO 15 – 1ª série A (questão 21)

O mesmo resultado foi possível observar na segunda série. Dos 34 alunos participantes, dois não responderam a essa questão. Sendo assim, dos 32 restantes, 20 (62%) também disseram que para ser um bom leitor é preciso saber "entender o que lê" ou "interpretar o que lê". A outra categoria mais assinalada parece corresponder à categoria três da primeria série: bom leitor é aquele que "se dedica à leitura", pois, segundo cinco

alunos (15%), o leitor para ser considerado um bom leitor precisa "gostar de ler" (categoria 6). Mais oito categorias puderam ser levantadas das respostas dessa série, como bom leitor é aquele que "lê todos os dias" (três alunos – 9%) que, de certa forma, também se relaciona à questão da dedicação. Observemos o quadro 16 a seguir:

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUNOS
UM BOM LEITOR É AQUELE QUE ...	1. não comete erros durante a leitura	01
	2. expressa os sentimentos sobre o que lê	01
	3. sabe interpretar o que lê	07
	4. entende o que lê	13
	5. sabe tirar conclusões	02
	6. gosta de ler	05
	7. lê tudo	01
	8. presta atenção	03
	9. lê todos os dias	03
	10. é estudioso	01
	11. sabe ler bem	01

QUADRO 16 – 2ª série D (questão 21)

Na terceira série, a categoria mais assinalada pelos 23 participantes (01 não respondeu a essa questão) foi que um bom leitor é aquele que "sabe interpretar o que lê" (categoria 2). Essa categoria que parece corresponder às mais assinaladas nas outras duas séries foi identificada na resposta de oito alunos (quase 35%). A outra categoria mais assinalada foi que um bom leitor é aquele que "se interessa por qualquer tipo de leitura" (sete alunos – 30%) que parece, por outro lado, também estar relacionada com o gosto e

com a dedicação à leitura. Nessa série, foram levantadas mais nove categorias que foram assinaladas por no máximo dois alunos como é o caso de que para ser um bom leitor a pessoa precisa gostar de ler. Vejamos o quadro 17:

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ALUNOS
UM BOM LEITOR É AQUELE QUE ...	1. consegue desenvolver qualquer coisa	01
	2. interpreta o que lê	08
	3. se interessa por qualquer tipo de leitura	07
	4. gosta de ler	02
	5. não tropeça nas palavras	02
	6. está por dentro dos assuntos	01
	7. fala bem	02
	8. lê bastante	01
	9. lê todos os dias	03
	10. é atento	01
	11. domina a língua estrangeira	01

QUADRO 17 – 3ª série B (questão 21)

A partir dessa discussão, é possível afirmar que a maioria dos alunos não se consideram um bom leitor em inglês, como mostra os gráficos a seguir, porque não conseguem entender, interpretar o que lêem ou porque não gostam de ler e não se dedicam à leitura, sendo que esta hipótese parece ter sido descartada quando os gráficos da questão 11 mostrados anteriormente foram analisados. O gráfico da questão 22 (vide

anexo 01) da primeira série mostra que 25 alunos dos 34 participantes não se consideram bons leitores em inglês, três se consideram e seis se consideram mais ou menos.

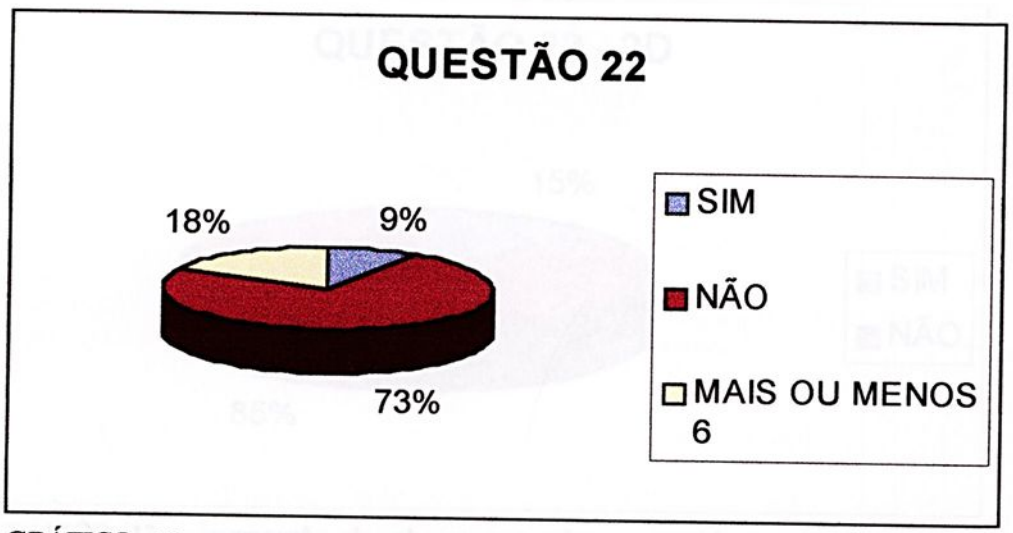


GRÁFICO 12 – proporção de alunos que não se consideram bons leitores X proporção de alunos que se consideram bons leitores e mais ou menos bons na 1ª série.

As justificativas mais assinaladas pelos alunos da primeira série para não se considerem bons leitores em inglês foram o fato de não conseguirem "pronunciar corretamente as palavras" (oito alunos – 32%) e o fato de não gostarem de ler em inglês (quatro alunos -16%). As outras justificativas foram divididas em mais nove categorias que foram assinaladas por no máximo três alunos, como foi o caso de não se achar um bom leitor por considerar "o inglês uma matéria complicada" e por isso "não conseguir entender."

Os três alunos que responderam que se consideram bons alunos em inglês justificaram sua resposta, afirmando que gostam da língua e que, por isso, estão sempre se esforçando para aprender. Os seis alunos que responderam mais ou menos encontraram suas justificativas afirmando que o fato de não conhecerem todas as palavras dificulta a leitura.

O gráfico dessa mesma questão, na segunda série, mostrou que 29 alunos não se consideram bons leitores e 05 se consideram.

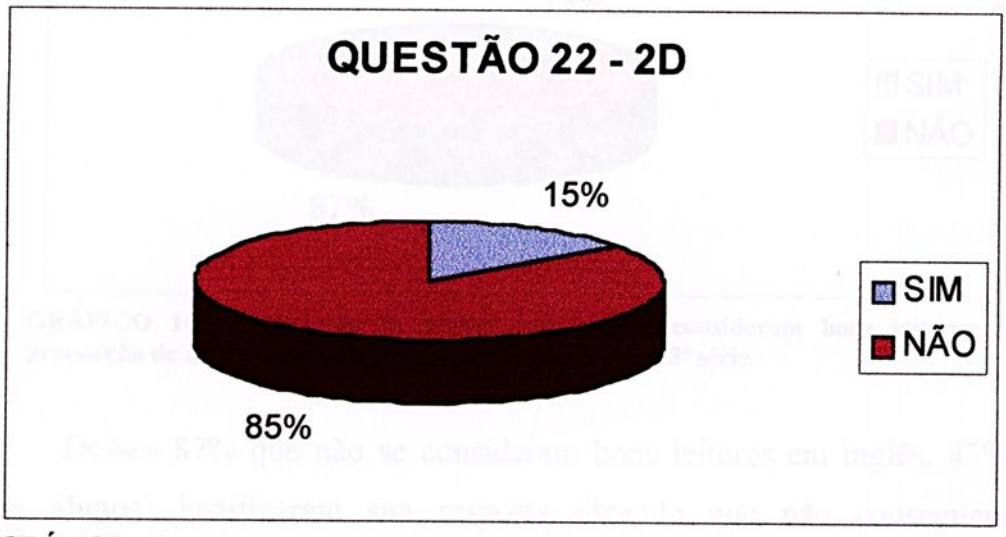


GRÁFICO 13 – proporção de alunos que não se consideram bons leitores X proporção de alunos que se consideram bons leitores na 2ª série.

A justificativa mais assinalada por esses 85% foi que não se consideram um bom leitor por não entenderem inglês (13 alunos – quase 45%), por não prestam muita atenção nas aulas (quatro alunos – quase 15%) e por não conseguirem pronunciar as palavras (três – 10%). As opiniões dos outros alunos se dividiram em outras oito categorias, como por exemplo, o fato de não se considerarem bons leitores por não gostarem de inglês. Os cinco alunos, que disseram que se consideram bons leitores em inglês, se justificaram afirmando que são bons leitores porque gostam de inglês e, portanto, se interessam e procuram entender quando estão lendo.

No gráfico da terceira série, os resultados são semelhantes aos das séries anteriores. Dos 24 participantes, 21 disseram que não se consideram bons leitores e três disseram que sim.

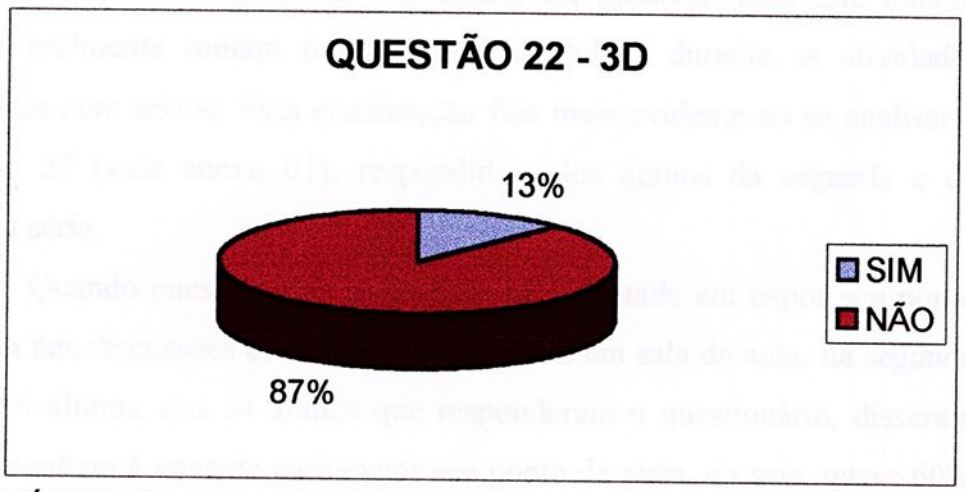


GRÁFICO 14 – proporção de alunos que não se consideram bons leitores X proporção de alunos que se consideram bons leitores na 3ª série.

Desses 87% que não se consideram bons leitores em inglês, 43% (nove alunos) justificaram sua resposta dizendo que não conseguem entender inglês e 33% (sete alunos) dizendo que não gostam de inglês. Nas outras cinco categorias levantadas também apareceu a questão da dificuldade da pronúncia, sendo que três alunos assinalaram essa categoria (14%). Os alunos que se consideram bons leitores afirmaram que o são porque fazem as atividades com atenção e sempre procuram praticar.

A partir dessa discussão é possível levantar algumas asserções, como por exemplo, que o fato da grande maioria dos alunos não se considerem bons leitores está relacionado a uma visão de leitura em que é necessário se entender todas as palavras, inclusive a sua pronúncia, para se fazer uma boa leitura. E que, por outro lado, para ser um bom leitor é preciso gostar de inglês e se dedicar nas aulas. O fato de gostarem de ler parece não ser suficiente para os tornarem bons leitores em inglês, pois precisam também gostar da língua e a entenderem, já que a acham um tanto complicada.

Isso pode estar influenciando a postura dos alunos nos momentos em que os textos são trabalhados em sala de aula. Durante as aulas

observadas, por exemplo, nas três séries, foi possível notar que poucos alunos realmente tomam o turno para contribuir durante as atividades propostas com textos. Essa constatação fica mais evidente ao se analisar a questão 27 (vide anexo 01), respondida pelos alunos da segunda e da terceira série.

Quando questionados se sentiam-se à vontade em expor seu ponto de vista nas discussões com textos promovidas em sala de aula, na segunda série, 19 alunos, dos 34 alunos que responderam o questionário, disseram que se sentiam à vontade para expor seu ponto de vista, ou seja, quase 60% dos participantes. Dos outros 15 participantes, seis não responderam a essa questão e nove afirmaram não se sentirem à vontade (26%).

As justificativas tanto dos participantes que se sentiam à vontade (seis dos 19 não apresentaram justificativas para sua resposta) quanto dos que não se sentiam à vontade podem ser observadas no quadro 18 a seguir:

	CATEGORIAS	**NÚMERO DE ALUNOS**
SINTO-ME À VONTADE PORQUE ...	1. ela testa nosso conhecimento	01
	2. ela dá espaço para o aluno expor suas idéias	04
	3. o professor interpreta o texto de uma maneira clara	01
	4. gosto de saber a opinião dos outros	01
	5. é expondo nossas idéias que nós aprendemos	05
	6. tento me desempenhar	01

NÃO SINTO-ME À VONTADE PORQUE ...	1. tenho medo de falar bobagem	01
	2. não gosto de inglês	01
	3. prefiro ouvir a opinião dos outros	02
	4. algumas vezes não faço	01
	5. não gosto de falar	05

QUADRO 18 – 2ª série D (questão 27)

A situação parece se inverter na terceira série, pois dos 24 alunos, 19 afirmaram não se sentir à vontade, ou seja, quase 80%, enquanto cinco (20%) afirmaram se sentir à vontade para expor seu ponto de vista. Das justificativas apontadas por aqueles que não se sentem à vontade, a mais assinalada foi a dificuldade em inglês (oito alunos – 42%) e a dificuldade em entender o texto (32%), como mostra o quadro 19:

	CATEGORIAS	**NÚMERO DE ALUNOS**
SINTO-ME À VONTADE PORQUE ...	1. ela nos deixa muito à vontade para questionarmos qualquer dúvida	01
	2. todos devem formar uma opinião e expô-la	02
NÃO SINTO-ME À VONTADE PORQUE ...	1. todos ficam olhando e fico com vergonha	02
	2. não entendo o texto	06
	3. tenho dificuldades em inglês	08
	4. tenho medo de responder errado	03

QUADRO 19 – 3ª série B (questão 27)



Ao analisar essas respostas, é possível perceber que o fato de não se considerem bons leitores em inglês, leva os alunos a se sentirem constrangidos em participar das aulas de leitura, pois temem errar e, inclusive, serem envergonhados pelos companheiros, como é possível evidenciar no excerto 56, em que a aluna afirma que foi perdendo o incentivo pelo inglês, pois, em suas tentativas de contribuir na discussão do texto, ao cometer algum tipo de erro, logo era "vaiada" pelos colegas de classe:

Excerto 56

t10 A12-2: /.../ se fosse por exemplo uma classe /.../ que: todo mundo pegasse e fosse unida /.../ aí ela chamava pessoa por pessoa fala essa frase que que você entendeu por ela' só que aí você ia falar o que você entendeu falava uma palavra errada já começava zueira já começava então você já ficava assim na hora de falar então já não tinha aquela vontade de ir lá pra poder falar se falar errado ela corrigi porque sabia que eles iam começar a zuar com a sua cara então você já nem' foi assim que eu já peguei não fui pegando gosto desde o começo pelo inglês por que" a hora que você ia tentar aprender que você ia fazer alguma coisa você ou era vaiada ou ninguém colaborava ninguém não estava nem aí

Ao analisar os pressupostos de leitura e de aprendizagem de leitura dos alunos, é interessante considerar, portanto, a relação que os alunos têm com o texto em LE. É claro que essa relação não é apenas fruto de suas experiências vivenciadas nas aulas de inglês, mas de todo um conjunto de aspectos, como história familiar de leitura, experiências de leitura em LM. No entanto, ao analisar o protocolo verbal de duas alunas da mesma série (3ª série B), mas com histórias de leitura em LE um tanto quanto distintas, é possível detectar alguns aspectos diferenciadores no modo como elas se relacionam com os textos em LE.

A10 estudava inglês há sete anos, sendo que já havia tido aula com PP em séries anteriores (6ª série do ensino fundamental e 1ª e 2ª séries do ensino médio). Além da escola pública, não teve nenhuma outra experiência com a língua inglesa. Afirmou gostar de ler e considerar-se uma leitora "mais ou menos" boa de textos em inglês, pois, na classe, tinha vergonha de falar e acabar errando as palavras, o que parece denunciar uma visão de leitura enquanto elaboração oral de um texto. Esta aluna, durante a observação das aulas, me pareceu bastante interessada, já que sempre procurava fazer as atividades propostas pela professora, questionando-a quando necessário, a fim de melhor desempenhar suas tarefas. Sentava-se na primeira carteira, mostrando-se bastante atenta ao que era ensinado, embora, dificilmente, contribuía, respondendo às perguntas de PP.

Por outro lado, A3 fazia inglês há oito anos e, apesar de não ter nenhuma experiência em cursos particulares de inglês, fazia um curso técnico, no período da tarde, paralelo ao ensino médio, sendo que me assegurou que, neste curso, o inglês era trabalhado com ênfase na leitura de textos técnicos a partir de uma abordagem instrumental. Essa aluna já tinha tido aula com PP nas 1ª e 2ª séries do ensino médio e afirmou gostar de ler, se considerando uma boa leitora em inglês, pois lia com atenção, "procurando praticar a todo o momento". Ao responder a essa pergunta, A3 disse que a prática de leitura faz com que as pessoas se tornem boas leitoras. Assim como A10, A3 também sentava-se em uma das primeiras carteiras, sempre se mostrando atenta às orientações de PP, procurando desempenhar todas as atividades propostas por PP. No entanto, esta aluna, diferente de A10, sempre que tinha oportunidade trazia contribuições para o que estava sendo realizado em sala de aula.

Ao analisar o protocolo dessas duas alunas, pude perceber que, A3 mostrou maior facilidade em construir os sentidos do texto em inglês, não se prendendo muito a tradução das palavras isoladamente (excerto 57).



Além disso, a aluna procurou salientar que a sua leitura do texto estava sendo mais geral do que detalhada, revelando seu conhecimento de estratégias de leitura como o *skimming* e o *scanning,* trabalhados, geralmente, na abordagem instrumental. A aluna A10, no entanto, se mostrou um tanto quanto preocupada em traduzir as palavras desconhecidas, como fica claro no excerto 58, no qual, por diversas vezes, a aluna interrompe para questionar a pesquisadora a respeito de alguma palavra. Observemos os excertos, a seguir, que podem ajudar a visualizar melhor esta discussão:

Excerto 57 – A3

		/.../	
t3	A3:	o: a figura e o título é aqui também fala de um filme e também fala de coisas sobrenaturais grandes histórias assim do cinema é: porque é uh:	
t6	A3:	e aqui six sexagésimo sixth com esse th é isso não é" (+) ah: é sim ((rindo)) e into top top é' seria vertical alto né' tem é: sessenta anos top tem seria um filme será' e: o que significa into" in é dentro	((depois de algum tempo))
t7	PQ:	é a mesma coisa	
t8	A3:	é a mesma coisa" ah: então é: isso aqui também é uma reportagem dá para perceber pelo pelo jeito tem a data Newsweek será que é o nome da revista" ((risos)) então é isso também fala de filme e do sobrenatural dá para entender	
		/.../	
		/.../	
t10	A3:	/.../ oh: will Bruce Willis so: ah: é o mesmo filme ((ri)) é o mesmo filme está falando do mesmo filme que coisa não" é: o mesmo filme ((ri))	
		/.../	
t12		/.../ aqui eu acho que deve ser o investimento que eles investiram o filme é o mesmo só que a história aqui é diferente contada pelo jeito não é" ah: aqui pelo que eu estou entendendo não: se di porque aqui em nenhum momento	

	falou sobre quantia em di: em em nenhum mo: números ((se referindo ao texto em português)) entendeu"	
t13	eu terminei o parágrafo é: eu não sei se eu vou compreender eu vou compreender pelo geral de maneira assim a compreensão do texto nesta parte vai ser aquele geral não detalhada / e aqui pelo que eu entendi o filme já está sendo mostrado nos estados unidos não é" e está falando da arrecadação que ele está é: já tem algumas semanas que ele está em cartaz e fala da: que das arrecadações durante durante esse tempo e que vinte um por cento' vinte um por cento de que" ela já atingiu eu acho que está deve estar comparando com outro filme a: arrecadação que de-ve ter sido vinte um por cento do que já foi em apenas eu acho uma semana" não sei deixa eu ver nos fins de semana ele disse' /.../	((começa a ler o primeiro parágrafo)) ((depois de um tempo, faz uma pausa))
	eu já estou terminando mas eu já entendi mais ou menos o que este segundo parágrafo, esse segundo parágrafo' ele já fala que o filme naturalmente vai ser i: indicado para o oscar e: vai ser indicado para o oscar é: para o oscar como melhor é atriz supporting eu não sei o que é mas melhor atriz melhor ator o melhor diretor e: best melhor figuras" melhores é: será efeitos especiais" efeitos especiais não vêm a ser ((ri)) (+) fala sobre o sucesso do filme ter colocado esse sobrenatural esses mistérios sobrenaturais e: e: faz uma comparação com as histórias' (+) ah: aqui fala top ten Star Wars está no topo como é: como todo filme Star Wars ele cita o Jurassic Park Independence Day e o Titanic vai ver eu acho porque é: o filme deve estar sendo tão assistido que está se comparando a renda com esses filmes não é" é sim /.../	((continua lendo o parágrafo))

Excerto 58 – A10

t1	A10:	viche! parei porque eu não / ((volta a ler o texto)) (+) que que significa isso aqui" diferente" ((PQ procura não interferir no processo de leitura)) não" (++) que que significa isso" (++) que que significa isso"	((depois de algum tempo))
t2	PQ:	você fez alguma pausa assim muito demorada"	
t3	A10:	a maioria das pausas que eu fiz é que eu não estava entendendo as palavras em inglês	
t6	A10:	e eu entendi aqui /.../ ele tinha para fazer esse filme ou' não sei se era para fazer ou se era para' ou que tinha arrecadado mais de: /.../	
t9	A10:	não entendi aqui a: o audience (incompreensível) aqui tá: eles estão pretendendo ganhar o oscar que que significa isso daqui" (incompreensível) (+) i: não entendi nada aí jovem (incompreensível) que que significa isso daqui" /.../	
t11	A10:	esse aqui fala do menininho né" (+) ah: que ele é o melhor ator (+) o melhor' o melhor atriz ou ator não sei o que está falando a: melhor atriz Toni Collette melhor ator Bruce Willis best melhor diretor and' que que é even" /.../	
t13	A10:	melhor melhor é: como que fala" fotografia ((continua lendo o texto)) (++) que que significa isso daqui" on paper' não /.../	

A3, no t12, consegue estabelecer uma relação com o texto em português que havia sido lido anteriormente, pois consegue perceber que o texto em inglês abordava o filme de maneira diferente, uma vez que tratava

do investimento que havia sido feito no filme, coisa que não acontece no outro texto. No t13, a aluna avisa que fez uma compreensão geral do texto, não detalhada, sendo que, a partir disso, A3 não fica preocupada em traduzir o texto, mas apenas me contar o que havia entendido do parágrafo lido. No entanto, ao observar o protocolo de A10, é possível perceber que a aluna faz muitas pausas, sendo que, no t3, explica que as pausas aconteciam porque não estava entendendo as palavras em inglês, o que demonstra a preocupação em ler palavra por palavra. No t1, A10 demonstra também essa preocupação, ao perguntar, diversas vezes, sobre o significado de palavras isoladas.

A diferença entre o protocolo dessas duas alunas parece também se revelar na extensão dos turnos, de maneira que A3 produz turnos longos, a fim de explicar o que havia entendido do texto, sendo que os turnos de A10 são curtos, cujos conteúdos se restringiam mais a elaborações de perguntas sobre o significado das palavras. Essas perguntas constantes pareceram revelar também a dependência de A3 no que diz respeito a sua relação com PP no momento da leitura. A relação professor-aluno característica dos eventos de leitura analisados pode estar levando A3 a depender mais do professor do que do próprio texto para interpretá-lo, ou seja, a sua relação individual com o texto parece não existir, de modo a permitir que a aluna interaja com o autor, buscando construir os sentidos do texto. Pressuponho, portanto, que a diferença na experiência dessas duas alunas com leitura em LE possa ter influenciado a forma com que trabalharam a leitura do texto em inglês. Penso que o trabalho realizado no curso técnico com base na abordagem instrumental tenha auxiliado A3 em seu processo de conscientização sobre como ler um texto em LE.

Assim, depois de analisar a visão dos alunos sobre leitura e aprendizagem de leitura, finalizo este capítulo de análise, retomando, então, as fases de interpretação e de explicação propostas na análise tridimensional

de Fairclough (1989). Esta minha opção em fazer a análise dessas fases depois de considerar a visão dos alunos deve-se, ao fato, de que, ao se analisar o âmbito institucional e social mais amplo que cerceam e, possivelmente, influenciam as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, principalmente, no que diz respeito ao controle interacional, é interessante considerar a visão dos alunos enquanto participantes dos eventos de leitura. Considerar a sua visão significa pressupor que a relação professor-aluno durante esses eventos, bem como a constituição de suas identidades sociais enquanto alunos de LE e, conseqüentemente, leitores, em sua relação com o texto em LE, são processos que influenciam e são influenciados por questões institucionais e sociais que subjazem os eventos de leitura.

4.3. A interpretação e a explanação

Nesta fase de interpretação, a finalidade é analisar o valor dos aspectos formais, de tal maneira a caracterizar a relação que as interações estabelecidas durante os eventos de leitura assumem com as estruturas sociais nas quais estes eventos estão inseridos, considerando, pois, o discurso que subjaz estas estruturas. Assim, ao interpretar o valor dos aspectos formais dos excertos analisados, pretendo considerar a relação de valor com o discurso institucional do qual o discurso da sala de aula faz parte.

Ao analisar as interações ocorridas durante os eventos de leitura nas três séries observadas, foi possível verificar que o controle interacional é caracterizado por uma organização social não colaborativa, mas sim por uma organização construída de maneira assimétrica, em que a estrutura das trocas é baseada no sistema "IRA", ou seja, na maioria das organizações, era PP quem iniciava a troca com perguntas para que o aluno respondesse e

ela pudesse, então, avaliar. Afirmar que a organização social dos excertos analisados foi construído de maneira assimétrica significa dizer que, ao analisar como os participantes do contexto conduziam as interações, foi possível perceber que apenas PP era quem selecionava o próximo falante, fazendo isso de maneira a nomear algum aluno para executar alguma tarefa, como, no caso, do excerto 16, no qual PP seleciona os alunos para lerem as frases do *Immediate Future* e traduzi-las em seguida.

Esta seleção do falante, algumas vezes, acontecia por meio de uma pergunta que, de certa forma, mostrava ao aluno que ele podia, então, tomar o turno para respondê-la, ou seja, era PP quem acabava decidindo "quando" os alunos poderiam falar. Isto pode ser visto na análise do excerto 17, em que PP assinalava que os alunos poderiam se manifestar por meio de perguntas do tipo "que quer dizer isso". Os alunos não fazem contribuições, de maneira a interromper o turno de PP, mas sempre esperam que PP aponte, por meio de uma pergunta, que eles podem, então, contribuir.

Por outro lado, os alunos não selecionavam a professora como se estivessem participando de uma troca construtiva, mas apenas o faziam para tirar dúvidas sobre como executar as tarefas propostas, parecendo reconhecer que PP é que detém o conhecimento a ser transmitido. Neste sentido, PP parece também reconhecer a sua função de transmissora de informações, ao elaborar turnos longos, muitas vezes, respondendo, ela mesma, as perguntas feitas aos alunos. No excerto 19, retirado do evento de leitura da segunda série, é possível perceber que é PP quem acabou traduzindo as frases do texto em turnos extensos, sendo que os alunos apenas ofereciam a tradução de algumas palavras.

Ainda sobre o sistema de tomada de turnos característico dos eventos de leitura analisados, é importante salientar que ele é também caracterizado como sendo de caráter assimétrico pela presença de interrupções e reformulações realizadas por PP com relação à avaliação

unesp

dessas contribuições. Foi possível observar um controle também dos tópicos interacionais, uma vez que era PP quem decidia quando iniciar e quando terminar determinado tópico. Estes aspectos puderam ser observados na análise do excerto 19 retirado da aula típica da segunda série.

Sendo assim, as identidades sociais de PP e dos alunos se constituem a partir da maneira como o controle interacional acontece nos eventos de leitura analisados, de tal forma que PP assume, dentro deste controle marcado pela assimetria, o papel de participante investido de poder, tendo, portanto, o direito de selecionar outros falantes e, até mesmo, de selecionar-se, fazendo uso de quantos turnos achar necessário para expor suas informações. Por outro lado, os alunos acabam assumindo o seu papel de participantes não investidos de poder, cuja obrigação é ouvir a professora, seguir suas orientações, falando somente quando forem selecionados ou quando perceberem que o turno foi aberto e que podem e devem, então, tomá-lo, sendo que o conteúdo de seus turnos devem restringirem-se apenas ao que for relevante, não para eles, mas para PP.

Estes aspectos do controle interacional acabam se tornando convenções que, na verdade, passam a fazer parte do senso comum de professora e alunos, ou seja, ambos reconhecem a sua identidade social e como devem, portanto, se portar nas relações sociais estabelecidas em sala de aula. Estas convenções, portanto, vão influenciar também na forma como o aluno se relaciona com o texto em LE, pois, ao fazer parte de eventos de leitura como os que foram analisados nas seções anteriores, o aluno não entenderá o texto como um meio pelo qual ele e o autor do texto possam interagir na construção de sentidos. Neste sentido, o aluno assume um papel passivo diante do texto, uma vez que a sua função é acompanhar a leitura oral realizada pela professora, limitando-se a ver o texto pela perspectiva de PP, já que o texto é, na verdade, tratado como um conjunto de significados prontos esperando para ser decodificados.



Estas influências podem ser vistas na maneira como os alunos agem durante os eventos de leitura e, conseqüentemente, na visão que têm sobre leitura e aprendizagem de leitura em LE. Durante os eventos de leitura, os alunos acabam assumindo este papel passivo, limitando-se a responder às perguntas de PP e a executar as tarefas propostas por ela, de tal forma que o conteúdo de seus turnos se restringem a respostas que buscam a aceitação da professora. Por outro lado, ao agirem assim, os alunos acabam assumindo uma visão de leitura enquanto oralidade ou enquanto decodificação, pois, a maioria dos alunos, ao justificarem o fato de não se considerarem bons leitores em inglês, o fazem dizendo que é porque não sabem pronunciar as palavras ou porque não entendem inglês. Esta visão, na verdade, não pode mesmo levar o aluno a elaborar turnos, cujos conteúdos sejam contribuições para a construção dos sentidos do texto, uma vez que estes alunos não estão aprendendo leitura como interação leitor-texto, mas sim como tradução de palavras ou frases. As convenções instituídas, portanto, em sala de aula, pelas práticas de leitura desenvolvidas por PP e seus alunos, influenciam não só os eventos de leitura imediatos, mas também eventos de leitura posteriores que os alunos e a própria instituição poderão vivenciar.

Estas convenções, portanto, ao se constituírem, sofrem também influências externas, marcadas pelo contexto institucional que cerca estes eventos de leitura. Assim, ao afirmar que a relação estabelecida entre PP e seus alunos é marcada por aspectos assimétricos, é preciso considerar também as ideologias que subjazem a instituição, na qual se insere os participantes desta pesquisa. Se as convenções que constituem o senso comum da sala de aula reproduzem-se em eventos de leitura posteriores, institucionalmente falando, estas convenções, por outro lado, também reproduzem a maneira como a instituição entende a relação professor-aluno e as suas identidades sociais, bem como pela maneira como entende leitura.



Sendo assim, é importante refletir sobre as dimensões ideológicas que permeiam a instituição escolar a respeito das relações sociais entre PP e seus alunos e que, conseqüentemente, reproduzem e são reproduzidas pelas práticas discursivas que acontecem em sala de aula.

Ao pensar, por exemplo, na questão da disciplina, é imprescindível que os alunos acompanhem a exposição da aula em silêncio, inclusive para não atrapalhar o desenvolvimento das classes ao lado. Essa convenção pode, de certa forma, impedir que trabalhos em grupos sejam realizados ou que haja um trabalho com textos que vise a participação mais ativa dos alunos na discussão dos sentidos que emergem do texto, ainda mais se tratando de classes com aproximadamente 35 alunos, como é o caso do ensino médio da escola pública, cenário desta pesquisa.

Com base nessas reflexões, ao afirmar que as relações entre PP e seus alunos são caracterizadas mais pela assimetria do que pela cooperação, estou considerando os pressupostos, não só do professor, mas também da escola, enquanto instituição. Nesse sentido, é importante também considerar que o discurso dos alunos acaba sendo influenciado por essas convenções e, ao mesmo tempo, reproduzindo-as. Isso pode ser observado, ao se tentar romper com essas convenções, no sentido de gerar transformações no discurso da sala de aula, pois é provável que se encontre uma certa resistência por parte dos alunos, já acostumados com práticas anteriores.

Essa resistência pôde ser encontrada quando passei a lecionar para o ensino médio desta mesma escola. Ao propor novas orientações, principalmente, no trabalho com textos, percebi que muitos alunos se mostraram resistentes, insistindo em traduzir os textos e revelando um certo desinteresse pela nova proposta de interagirem com o texto, de forma a construírem seus sentidos e se exporem em uma relação social que fosse mais cooperativa. A princípio o que aconteceu foi um desencontro entre a



minha abordagem de ensinar e a abordagem de aprender dos alunos, gerando, portanto, problemas como o desinteresse e o desânimo.

No entanto, é necessário também considerar as relações que os eventos transitórios da sala de aula assumem com as estruturas sociais mais amplas que moldam e são moldadas por esses eventos. Neste sentido, ao se pensar em transformação no trabalho de leitura em LE desenvolvido por PP, é importante também que, não apenas ela, mas também aqueles envolvidos na instituição e na sociedade, percebam a necessidade de repensar seus pressupostos e ideologias sobre linguagem, ensino e aprendizagem de leitura, de tal forma a transformá-los. É preciso, portanto, buscar explicações sobre como estes pressupostos e ideologias estão sendo constituídos, a fim de que a sua reprodução, no âmbito situacional e institucional, seja avaliada, conscientemente, pelos envolvidos no processo educacional.

A partir de uma visão mais ampla da sociedade, o problema da leitura parece ainda existir como fruto de uma noção de alfabetização de adultos ainda preconizada na sociedade. Segundo Freire (1982, p.19), à esta noção de alfabetização está vinculado o trabalho de memorização da palavra, em que o professor é aquele que ensina para aquele que não sabe, ou seja, o aluno. Sob esta perspectiva, o educador é responsável por "encher" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos educandos, de tal forma que o primeiro rejeita a posição do segundo como sujeito capaz de se responsabilizar pela criação de sua linguagem escrita e pela leitura desta linguagem. Sendo assim, o conceito de leitura em LE como decodificação também parece ser fruto deste processo de alfabetização que empresta à palavra escrita um "caráter mágico" (*op.cit.*, p.28), de tal forma que os alunos não aprendem leitura enquanto prática social de atribuição de sentidos ao texto escrito, mas sim como uma amostra de língua para ser decifrada (Foucambert, 1994).

unesp

Desta forma, para que ocorra transformações na maneira de se tratar a leitura em LE, é necessário que haja também transformações na forma como a sociedade compreende a educação, de tal forma que esta deixe de ser vista como um ato neutro e passe a ser encarada como um ato político (Freire 1982, p.23), cuja função é conscientizar o aluno de sua posição de sujeito, de cidadão que necessita estar preparado para enfrentar as diferenças e os abusos sociais relacionados, principalmente, com o mercado de trabalho que o fará lidar mais de perto com questões político-econômicas. Sendo assim, a leitura em inglês assume seu caráter contra-hegemônico de formação do aluno como leitor crítico, consciente de que os textos em inglês não "falam a verdade com voz abstrata e única", mas que são fruto de um posicionamento cultural e representam diferentes discursos dentro da cultura em que foram produzidos. Este tipo de educação implica também em ampliar esta resistência, mostrando ao aluno que mesmo dentro de grupos dominantes, "existem posturas às quais é possível se aliar, na luta pela justiça e pela desigualdade" (Busnardo, 1999).

Para tanto, é preciso que a política educacional brasileira vise a preparação deste aluno, de tal forma a assegurar que os educadores, sejam eles professores, coordenadores ou diretores, passem por um processo de reflexão, de maneira a perceberem contradições entre a forma que trabalham leitura e os resultados pretendidos, gerando dilemas e possibilitando o surgimento de novas concepções de leitura. Talvez a publicação de documentos orientadores, como é o caso dos PCNs-LE, e o oferecimento de cursos de capacitação para que estes educadores compreendam estes documentos, possam ser apontados como indícios na busca pela transformação.

A partir das asserções levantadas a respeito da realidade que cerca as práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de PP, passo, a seguir ao capítulo V. Neste último capítulo, apresentarei uma discussão a partir dos



dados analisados e dos resultados obtidos, bem como algumas considerações finais a respeito de possíveis encaminhamentos que possam contribuir para que ocorram transformações no trabalho de leitura em LE, de forma a possibilitar a transposição didática das orientações dos PCNs.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO E ENCAMINHAMENTOS

5.1. Discussão dos dados analisados e dos resultados obtidos

A partir da análise dos dados, nesta seção, pretendo discutir as respostas que encontrei para minhas perguntas de pesquisa à luz do arcabouço teórico que subjaz este trabalho.

Gostaria de iniciar esta discussão com as duas primeiras subperguntas de pesquisa, ou seja, mostrando qual a ênfase que PP revelou dar em suas aulas no que tange à leitura, salientando, portanto, o que PP, na verdade, entende por leitura e ensino de leitura. PP me esclareceu que a leitura enquanto leitura de livros não era muito enfatizada em suas aulas, mas que, por outro lado, enfatizava a leitura enquanto análise de frases presentes nos textos e também nos exercícios.

Sendo assim, a leitura enquanto análise lingüística é enfatizada, já que, na realidade, o pressuposto que ancora o trabalho de PP parece estar fundamentado nos moldes tradicionais, em que o texto é visto como um pretexto para o ensino da gramática e/ou como somatória de palavras ou frases.

A leitura, portanto, parece não ser enfatizada com base nas orientações propostas pelos PCNs (1998, 1999), pois não é trabalhada com o propósito de ensinar o aluno a ler em uma LE, visando aprimora-lo como pessoa humana, incluindo, portanto, a sua formação ética e o

desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

No entanto, o fato das bases teóricas para o ensino de leitura presentes nos PCNs (*op.cit.*) não estarem fundamentando a prática pedagógica desta professora não pode ser justificado pela falta de conhecimento dessas orientações. PP afirmou que, mesmo tendo conhecimento das orientações do PCNs (1998) para o ensino de leitura, pois teve que estudar este documento para o concurso de efetivação que houve em 1998, encontrava dificuldade em aplicar essas propostas à sua realidade.

Esta dificuldade, por outro lado, é justificada no desinteresse e na falta de participação dos alunos, bem como na falta de melhores condições de trabalho. Embora haja, de fato, uma certa dificuldade em se trabalhar dentro das condições que são oferecidas para o professor, como a falta de recursos para fotocopiar textos para o grande número de alunos em cada série, algumas soluções poderiam ser encontradas para essas dificuldades. O uso do retroprojetor ou mesmo de cópias plastificadas que pudessem ser reutilizadas podem, por exemplo, garantir ao aluno a presença dos recursos visuais do texto para ajudá-lo na leitura em LE, recursos estes que ficariam comprometidos se o texto fosse passado na lousa.

No entanto, ter condições adequadas também me parece não ser suficiente, pois para que a leitura seja trabalhada com base nas fundamentos teóricos propostos pelos PCNs é preciso que o professor tenha suas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem ajustadas à essas orientações. É fundamental que haja uma "construção da compreensão" dos pressupostos teóricos que embasam os PCNs (Rojo, 2000), de maneira que o professor seja capaz de discriminar os pressupostos sociointeracionistas em relação a outros pressupostos norteados por um conceito de língua enquanto código e por um conceito de texto enquanto produto acabado, a espera para ser decodificado.



Sendo assim, para que as aulas de leitura observadas sofram qualquer tipo de transformação, é preciso que o professor procure refletir sobre que tipo de prática traria melhores resultados, inclusive com relação ao estímulo e ao interesse dos alunos, sendo que estas reflexões poderiam ser viabilizadas pelo contato com textos de divulgação científica (Rojo, *op.cit.*). É preciso, portanto, que haja um processo de conscientização, de tal forma que o professor compreenda a necessidade de transformação, desenvolvendo a sua "competência *profissional*", a fim de que possa conhecer seus deveres no exercício do magistério. Segundo Almeida Filho (1998, p.21), o professor precisa administrar "seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente."

Por outro lado, os demais envolvidos da educação, não apenas os professores, precisam também se conscientizar da necessidade da formação continuada de professores, a fim de que ocorram "mudanças substanciais na direção pretendida" (Barbosa, 2000). Desta forma, para que a leitura em LE seja trabalhada com a finalidade de se ensinar a ler e não como um pretexto para o ensino da análise lingüística e da tradução de palavras ou frases, é preciso que os envolvidos com o ensino de LE façam uma leitura dos PCNs como uma orientação, sem tomá-los como um modelo a ser diretamente aplicado, sem qualquer tipo de reflexão.

Ao salientar estas dificuldades de transposição didática, é interessante repensar que, embora conhecendo as orientações dos PCNs para o trabalho com a leitura, PP não revelou, na sua prática, indícios de transposição didática dessas orientações, mas antes, nos eventos de leitura analisados, foi possível observar a transposição dos pressupostos que PP afirmou ter sobre leitura e sobre ensino de leitura, fato este que remonta-se a minha terceira subpergunta de pesquisa.

unesp

Assim, a afirmação de PP de que a leitura, em suas aulas, é trabalhada em três fases: a compreensão enquanto tradução do texto, a interpretação enquanto relação do texto com a realidade do aluno e o estudo da gramática, estabelece sua coerência com a prática desenvolvida por PP, quando se constata que o trabalho com textos, de fato, seguia os métodos tradicionais da gramática e da tradução. Assim, de um lado, o texto servia para o estudo de itens gramaticais e, de outro, servia para o estabelecimento da leitura da professora, como um objeto "acabado", "pronto" para ser decodificado (Wallace, 1993).

O texto, portanto, era a única fonte de significação, de maneira que ao aluno enquanto leitor não era dada nenhuma função ativa, nem mesmo a oportunidade de vivenciar a leitura como um processo unitário, já que, na maioria das vezes, o contato que tinha com o texto não era para construir seus sentidos, mas sim para acompanhar a leitura oral realizada por PP, prestando atenção para identificar, no texto, os itens gramaticais que estavam sendo estudados. Ao aluno, portanto, não era dada a oportunidade de estabelecer uma interação social com o autor, engajando-se em um processo comunicativo, de maneira a posicionar-se social, política, cultural e historicamente como sujeito responsável pela construção dos sentidos do texto (Moita Lopes, 1996).

É, neste sentido que, mesmo que PP incluísse textos em sua prática, o trabalho desenvolvido nas aulas não pode ser considerado "ensino de leitura", uma vez que não era dada ao aluno a oportunidade de ler, de negociar seu mundo, representado pelo conhecimento sistêmico e esquemático, com o mundo do autor expresso no texto (*op.cit.*) ou, ainda, de estabelecer, como sujeito, uma interlocução com o autor, ambos determinados, segundo Kleiman (1996, p.39), "pelo contexto num processo que se institui na leitura." O texto, portanto, trabalhado como pretexto para o ensino da gramática ou como fonte de palavras e frases a serem



decodificadas por meio da tradução, não corresponde à visão de língua como um veículo social , cuja função seria o estabelecimento das relações entre aluno-leitor e autor. A língua, portanto, não era tomada como uma forma de prática social (Fairclough, 1989) e nem a leitura, conseqüentemente, como um processo social (Bloome, 1983).

Sendo assim, não há como pensar em construção de sentidos e em formação de leitores críticos, aptos para confrontar sua realidade com a realidade do outro, pois ao aluno cabia apenas ouvir, passivamente, a leitura feita por PP e responder, linearmente, a questões sobre o conteúdo factual dos textos ou executar tarefas, como a identificação de itens gramaticais presentes nos textos e a tradução de palavras ou frases que constituíam esses textos. A questão, no entanto, não é deixar de abordar o conhecimento lingüístico, mas sim como aborda-lo nos eventos de leitura.

Segundo Braga e Busnardo (1993), o conhecimento lingüístico pode ser abordado por meio de estratégias de monitoramento consciente da estrutura de linguagem constitutiva dos textos. Sendo assim, o aluno precisa estar consciente das possíveis estratégias que pode utilizar para construir os sentidos do texto, passando, portanto, pelo treinamento de utilização consciente dessas estratégias, sejam elas estratégias de compreensão e/ou estratégias de aquisição da língua por meio da leitura.

Ao pensar, portanto, nos pressupostos de leitura defendidos por Foucambert (1994), os alunos de PP não estão aprendendo a ler, pois o ensino de leitura precisa estar pautado em uma pedagogia crítica, de tal forma que o aluno aprenda a ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Assim, os alunos observados, ao serem submetidos a atividades de leitura como as discutidas na análise, não estão adquirindo o estatuto de leitor, capaz de se conhecer, de se compreender e de se situar, de tal forma a transformar a realidade que o cerca, inclusive a realidade de seu próprio país (Silva, 1998, p.22).



Acredito que, ao serem submetidos a práticas de leitura que visem apenas o trabalho com textos como pretexto para o ensino da gramática e da tradução de frases ou palavras, o aluno pode estar perdendo "o direito de vivenciar a experiência educativa de aprender outra língua com seus intrínsecos liames sócio-político-psico-culturais" (Almeida Filho, 1998, p.27), já que não é ensinado a ver o texto como uma amostra de discursos que se interrelacionam na transmissão de ideologias neles imbricadas. Neste sentido, os alunos observados, mesmo que estudando, de certa forma, as estruturas lingüísticas presentes no texto, não o fazem de maneira a perceber nas formas lingüísticas a materialização de ideologias que, segundo Fairclough (1989), envolvem o uso da língua, já que a preocupação deste estudo reside apenas em observar a presença de estruturas gramaticais nos textos.

Assim, para responder a minha quarta subpergunta de pesquisa sobre os pressupostos dos alunos sobre leitura e aprendizagem de leitura, é interessante retomar as concepções da ACD sobre a reprodução de ideologias do que seja linguagem, do que seja leitura, do que seja ensino-aprendizagem de LE nos eventos discursivos em sala de aula. Professora e alunos, ao se engajarem nesses eventos, agem como produtores e interpretes, de maneira que, por meio das ordens do discurso imbricadas nas atividades de leitura propostas, PP acaba influenciando na interpretação que os alunos fazem do que seja ler um texto em LE. Ao se engajarem em atividades de leitura subseqüentes, esses alunos agirão como (re)produtores dessas ordens do discurso, já que suas concepções do que seja ler um texto em LE acabam fazendo parte do que Fairclough (1989) chama de 'senso comum.' Essas concepções acabam desenvolvendo, portanto, maneiras características do aluno ler textos em LE.

Desta forma, os alunos submetidos a concepções de leitura que tomam o texto como um objeto acabado, pronto para ser decodificado,



como um 'reservatório' de amostras de itens gramaticais, sem que haja qualquer preocupação com a leitura como um instrumento na formação de leitores críticos, tendem a fazer uma leitura linear do texto em LE, sempre preocupando-se em traduzir palavra por palavra, a fim de chegar ao significado do texto, como foi possível observar na análise do protocolo de pausa de A10. Os pressupostos dos alunos observados, portanto, a respeito do que seja leitura e aprendizagem de leitura de LE parecem estar apoiados, pelo menos em parte, pelo trabalho com textos que vem sendo desenvolvido em suas aulas de LE.

Além disso, os alunos revelaram ter uma visão de leitura em LE baseada em uma concepção de leitura apenas como receptáculo de novas informações a serem obtidas pela tradução do texto, quase sempre, realizada a partir da leitura de PP. Esta visão de leitura, por outro lado, acaba fazendo com que os alunos acreditem que não são bons leitores em LE, já que não conseguem entender o texto, ou seja, não conseguem decodifica-lo, uma vez que, para isso, precisariam conhecer todas as palavras que o constituem. O fato de não se considerarem bons leitores em LE parece estar relacionado também à dificuldade que encontram com a pronúncia das palavras, já que a visão que têm de leitura fundamenta-se em um processo de aprendizagem em que a professora lê o texto, oralmente, para que eles possam fazer o entendimento do mesmo. Assim, se não sabem a pronúncia das palavras, também não sabem ler.

A fim que haja transformação na forma como os alunos vêem e, portanto, lêem em LE, é preciso que estes alunos estejam em contato com novas concepções de linguagem, leitura e ensino-aprendizagem de LE nos eventos discursivos ocorridos em sala de aula, de tal forma que se engajem nesse processo. A meu ver, assim como os professores, o aluno precisa passar por um processo de "construção da compreensão" dessas novas concepções, de maneira que possa discriminar a diferença, bem como os

unesp

resultados, entre essa nova prática de leitura que lhe está sendo proposta e uma outra a qual já estava acostumado. Para tanto, é preciso rever a relação professor-aluno-texto que foi desenvolvida nas aulas observadas, pois é essa relação que, supostamente, determina como os alunos têm desenvolvido suas práticas de leitura em LE.

Desta forma, ao buscar resposta para a minha pergunta de pesquisa principal sobre a relação professor-aluno durante os eventos de leitura, observei que esta relação foi caracterizada por uma organização social baseada em uma estrutura de trocas "IRA". PP, como falante investido de poder, é quem iniciava as trocas, cabendo ao aluno apenas responder às perguntas feitas pela professora que, por outro lado, também se incumbia de avaliar estas respostas, de maneira a verificar se eram aceitáveis ou não diante daquilo que ela considerava relevante e, portanto, correto. Assim, o controle interacional não era marcado pela cooperação entre os participantes, mas antes por aspectos assimétricos em que as contribuições dos alunos aconteciam em turnos impostos e controlados pela professora. Dentro deste tipo de estruturação do discurso, portanto, a atitude de PP parece estar atrelada à questão do tipo de conhecimento que se constrói em sala de aula. Esta busca em marcar uma única resposta correta e, portanto, aceitável, está relacionada com a discussão que Moita Lopes (1996) faz, com base em Edwards & Mercer (1987), sobre o conhecimento ritualístico que, ao ser privilegiado em sala de aula, leva o aluno a sempre estar buscando a resposta certa, a fim de agradar à professora.

A construção do conhecimento ritualístico (Moita Lopes, *op.cit.*) enfatizada por PP, ao insistir para que os alunos ofereçam uma única resposta correta às suas perguntas , faz com que os alunos se empenhem apenas pela busca da resposta certa, de maneira que a suas contribuições, oferecidas arbitrariamente, sejam avaliadas pela professora, sem que haja qualquer tipo de conflito que gere a construção de sentidos.

unesp

Não houve, portanto, o que Jacoby e Ochs (1995) chamam de co-construção, já que a relação instaurada entre professor-aluno–autor não foi uma que permitisse o estabelecimento de uma interação entre leitor–autor. Não havendo interação, ao aluno não era dada, portanto, a oportunidade de criar, interpretar e até mesmo divergir, já que a sua única tarefa era a de apreender os significados dos textos expressos por meio da análise isolada das frases que constituíam os textos, de maneira a copiar, por exemplo, as frases do *Immediate Future* que se encontravam no texto para, em seguida, traduzi-las e, então, fazer a compreensão do texto.

Para que essa relação se torne mais cooperativa, no sentido de possibilitar a participação do aluno na construção dos sentidos que emergem do texto, é preciso que tanto professor quanto alunos se engajem no processo de transformação, buscando se conscientizar da necessidade de mudança, a fim de que os resultados da leitura em LE se tornem mais efetivos. Para tanto, é preciso que esses participantes dos eventos de leitura ocorridos em sala de aula, vivenciem novas compreensões em suas abordagens de ensinar e aprender (Almeida Filho, 1998, p.13).

Diante disso, na seção seguinte, concluo esse trabalho, retomando a sua proposta de rever a leitura as aulas de PP no ensino médio, bem como os resultados obtidos com essa investigação, a fim de discutir possíveis encaminhamentos a respeito da realidade que cerca essas práticas de leitura.

5.2. Considerações finais e encaminhamentos

A proposta deste trabalho foi rever a prática de leitura desenvolvida no ensino médio em uma escola pública, a fim de observar como as orientações dos PCNs para o ensino dessa habilidade estavam sendo

unesp

interpretadas pela professora-participante desta pesquisa e transpostas didaticamente para a sua prática. Assim, para que os pressupostos de PP sobre linguagem, leitura e ensino-aprendizagem de LE pudessem ser analisados, foi desenvolvida, portanto, uma investigação em três séries do ensino médio em que esta professora ministrava aulas de ILE, uma primeira série (A), uma segunda série (D) e uma terceira série (B).

Ao concluir este trabalho, gostaria de repensar os resultados obtidos, de maneira a refletir sobre algumas questões neles implicadas, a fim de detectar possíveis encaminhamentos para que o ensino de leitura em LE enquanto prática social seja alvo de novas investigações, bem como de novas ações concretas por parte dos envolvidos nas políticas educacionais.

Barbosa (2000, p.149) ressalta que, embora a elaboração dos PCNs para o ensino fundamental e médio tenha sido uma ação política efetiva na busca da "melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania", há muito o que ser feito pela educação pública brasileira nesses níveis. Neste sentido, o autor salienta que a publicação dessas diretrizes curriculares para servir de apoio ao trabalho do professor não são suficientes para que haja uma melhoria da qualidade da educação no país.

Neste sentido, segundo Pompílio et al (2000, p.93), o fato dos PCNs estarem fundamentados em "concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras e de serem destinados a um público heterogêneo de educadores em todo território nacional," faz com que seja necessária uma ação mais concreta, no sentido de promover "práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles se propõe." Para tanto, para que o professor interprete essas diretrizes, de maneira a efetuarem uma transposição didática mais efetiva, é necessário que haja "grande esforço de reflexão" sobre estes princípios e referenciais para as práticas educativas em sala de aula (Rojo, 2000, p.28).



Sendo assim, observar a prática de um professor e revelar que o texto em LE continua sendo trabalhado nos moldes tradicionais, com ênfase na tradução e na gramática nele contida, que os alunos não estão aprendendo a ler, mas a decodificar um texto e, ainda, que a relação estabelecida entre professor e alunos, no momento da leitura, continua sendo pautada em aspectos assimétricos, não são suficientes para resolver o problema. O que precisa existir é uma maneira de otimizar novas compreensões vivenciadas da abordagem de ensinar desse professor, a fim de que haja rupturas em suas essências, com base em um processo reflexivo consciente da necessidade de mudar suas concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LE (Almeida Filho, 1998).

Ao discriminar esses novas concepções "em relação a outras teorias em circulação há mais tempo nos discursos de formação de professores," tendo acesso a textos de divulgação científica que facilitem a sua compreensão (Rojo, *op.cit.*, p.31), o professor poderá ver, então, alterar o seu discurso pedagógico em sala de aula, de tal forma que seus alunos possam vivenciar também novas compreensões em sua abordagem de aprender leitura em LE.

O que precisa existir, portanto, é a adoção de uma nova postura acadêmico-profissional do professor de língua, de maneira que promova uma ação concreta não só da sua parte, mas também de todas as autoridades envolvidas na educação. Esse professor precisa estar sensível para atualizar seus conhecimentos e princípios de ensino de leitura, de maneira que a relação professor-aluno-texto nas aulas de LE seja transformada.

O professor precisa estar consciente da sua postura de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução entre aluno (leitor) e autor, como parte constitutiva desse contexto específico em que se dá a interação (Kleiman, 1996). Assim, o professor poderá otimizar as

contribuições dos alunos, buscando trazer a voz do aluno, a fim de que co-construam os sentidos do texto.

Só assim haverá como formarmos nossos alunos em leitores críticos, capazes de desenvolver a leitura em LE como uma prática social, encontrando sua principal importância na luta em direção à transformação da realidade que o cerca, passando a compreender "as raízes históricas das contradições" e a buscar ações mais concretas em benefício de uma sociedade mais igualitária (Silva, 1999, p.22).

Pensar em formar leitores críticos a partir da leitura em ILE, nos remete à necessidade de fazer com que esse aluno seja capaz de ser questionado pelo mundo e por si mesmo, estando consciente que o acesso à escrita é uma oportunidade de interrogar o outro em busca de respostas que possam integrar o novo a informações já conhecidas. Sendo assim, ao "querer saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa" na sua (Foucambert, 1994, p.47), o aluno estará sendo preparado para enfrentar a hegemomia da língua inglesa.

A partir das considerações de Fairclough (1989) sobre hegemonia, a língua inglesa parece se apresentar hábil ao exercer a sua liderança, de maneira a manter seu poder. Assim, o aluno crítico estaria em estado de alerta contra a possível dominação que uma língua estrangeira possa estar exercendo sobre a economia, sobre a política e sobre a cultura de seu país, de tal forma que o poder de sedução dessa língua não diminua "a força de discriminação do leitor frente aos múltiplos discursos que pode enfrentar, materizalizados", por exemplo, na língua inglesa (Busnardo, 1999). É preciso, então, que o aluno compreenda quando é interessante resistir e quando é interessante aliar-se a esses discursos, a fim de que não consinta com a dominação imposta através das ideologias impressas nesses discursos.

unesp

Para finalizar essas reflexões e concluir esse trabalho, gostaria de direcionar a responsabilidade dessa transformação para nós, professores, pesquisadores e autoridades educacionais, pois, segundo Pennycook (1999, p.42), somos nós que precisamos "assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade." Para tanto, a minha proposta de encaminhamento para o contexto investigado, no qual, agora, eu me incluo como docente de ILE, é o desenvolvimento de uma pesquisa-ação colaborativa. A proposta é, portanto, que, nós, professores de inglês desta escola possamos refletir, em conjunto, sobre as novas orientações propostas pelos PCNs a respeito do ensino de leitura, de tal forma a vivenciarmos novas compreensões sobre o que é linguagem, leitura e ensino/aprendizagem de leitura em LE e a rompermos com abordagens de ensino que não trazem mais os resultados que esperamos na formação de nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABSY, C. A. The use of inference in EFL text comprehension. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 26, Campinas, 1995, p. 05-16.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom.* Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.149-82.

BLOOME, D. Reading as a social process. *Advances in Reading/Language Research*, vol.2, p.165-95, 1983.

_____. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, 16(2), p.98-111, 1993.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative – Research for Education.* 3rd.ed.. London: Allyn & Bacon, 1998.

BRAGA, D. B. Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n.30, p.5-16, 1997.

BRAGA, D. B.; BUSNARDO J. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. *Lenguas Modernas*, n. 20, p.129-49, 1993.

BUSNARDO, J. Lendo a língua hegemônica: Leitura crítica em inglês. Comunicação pessoal no 12° COLE, 1999.

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

CAVALCANTI, M. C. Investigating FL reading performance through pause protocols. In Faerch e G. Kasper (eds.), *Introspective in Second Language Research.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.,1987, p. 230-50.

_____ *Interação: Leitor-Texto.* Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

_____. Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M. A. (Orgs.). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, Pontífica Universidade Católica, 1992, p. 223-29.

_____; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n.17, 1991, p.133-44.

COELHO, T. O. C. *A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa – uma experiência no ensino da leitura*. São Paulo, 2000. Tese (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CONSOLO, D., VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *APLIENGE – Ensino e Pesquisa*, vol.1.. Belo Horizonte: APLIENGE, p.123-32, 1997.

COSTA, S. R. A construção de "títulos" em gêneros discursivos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.67-90.

CRISTOVÃO, V. L. L. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. *Trabalhos de Lingüística Aplicada,* Campinas, n.34, 1999, p.39-51.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Campinas, 1998. 166f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? In: *Anthropology and Education Quarterly,* vol.15, n.1, p.51-66, 1984.

_____ ; SHULTZ, J. O "quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: Editora Age, 1998, p.142-53.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.

_____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London and New York: Longman, 1995a.

_____. *Discourse and social change.* Cambridge: Polite Press, 1995b.

FANTINI, M. C. *O impacto dos modelos interiorizados do processo de leitura na compreensão de textos em inglês como língua estrangeira.* São Paulo,1997. 166f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FIGUEIREDO, C. A. *Leitura crítica: "Mas isso faz parte do ensino da leitura?"* – Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Campinas, 2000, Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

GATOLLIN, S.R.B. O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização. Campinas, 1998, Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GERALDINI, A. F. S. *Crenças na sala de aula de leitura.* São Paulo, 1995. 165f. Tese (Mestrado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GILLHAM, B. *Developing a questionnaire.* Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000a.

GILLHAM, B. *The research interview*. Londres e Nova Iorque: Continnum, 2000b.

GRIGOLETTO, M. (1999a) Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira.* Campinas: Pontes, 1999, p.67-76.

_____. (1999b) Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p.79-91.

JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: An Introduction. In: *Research on Language and Social Interacion*, v.23, n.3, p.171-83, 1995.

JEGEDE, O.; TAPLIN, M. et. al. Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition. *Distance Education*, v.20, n.2, 1999, p.255-73.

JORGE, M. *Tarefas de leitura: um estudo comparativo.* São Paulo, 1995. Tese (Mestrado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KATO, M. *O aprendizado da leitura.* 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: Ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

_____. *Texto e Leitor.* 6.ed. Campinas: Pontes, 1999.

unesp

_____. *Oficina de leitura.* 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUIPERS, B. J. A frame or frames. In: BOBROW, D. G.; COLLINS, A. (Orgs.). *Representation and understanding: studies in cognitive science.* Academic Press, 1975.

LEFFA, V. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas 4.* São Paulo: APLIESP, p.13-24, 1998/1999.

LINGE, M. F. *A leitura como evento social e a leitura do texto literário em língua estrangeira.* São Paulo, 1998. 121f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação.* 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers.* London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.* São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. Hidden voices: insider's perspectives on classroom interaction. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Orgs.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p.41-56.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) - *Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.23-49.

POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.93-126.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: _____. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.07-11.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ___. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.27-38.

RUMELHART, D. E.; ORTONY, A. The representation of knowledge in memory. In: ANDERSON, R. C. et al. (Orgs.), 1977.

SCARAMUCCI, M. R. *O papel do léxico na compreensão em língua estrangeira: foco no produto e no processo.* Campinas, 1995. 345f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____ . Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.34, p.7-20, 1999.

SILVA, E. T. da. *Criticidade e leitura (ensaios)*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

SOUZA, E. C. *Ensino de língua inglesa e ensino de leitura: concepções e ações um estudo com professores do Piauí.* São Paulo, 2000. Tese (Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TURTELLI, S. R.. *Uma análise da compreensão, especificamente de elementos conjuntivos, na leitura em língua inglesa.* São Paulo, 1997. 126f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIEIRA, J. R. *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira.* Campinas, 1999, 292f.. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

WATSON-GEGEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly,* n.22, 1988, p.36-53.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P.de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WOODS, D. Why study the teacher?. In: ____. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996, P.1-23.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO-ALUNOS 1

Vocês foram escolhidos para participarem como sujeitos de minha pesquisa. A coleta de dados está sendo realizada durante as aulas da (nome da professora). Resolvi aplicar um questionário para que vocês possam me ajudar a esclarecer algumas dúvidas. As respostas devem ser dadas em português. Procurem dar respostas claras e objetivas. Evitem discutir as respostas com os colegas. O ponto de vista individual de cada um de vocês é importante para a minha pesquisa. Espero contar com vocês.

Obrigada, Cristiane.

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Série: _____
4. Escola: _____ Cidade: _____
5. Prof.(a) de inglês (atualmente): _____

6. Já teve aula com este(a) prof.(a) antes? ( ) Sim ( ) Não

7. Se sua resposta foi sim, em que séries foram? _____

8. Há quantos anos você estuda inglês? _____

9. Você faz ou já fez cursos particulares de inglês? ( ) Sim ( ) Não

10. Se sua resposta foi sim, em que escola? _____

11. Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não

12. Na sua opinião, o que é leitura? _____

13. Se sua resposta a questão 11 foi sim, o que você gosta de ler? _____

14. Se sua resposta a questão 11 foi não, por que você não gosta de ler? _____

15. Gostando ou não de ler, você acha que ler é importante? Por que?
_____

16. Nas aulas de inglês, o(a) seu(sua) prof.(a) ensina leitura (trabalha com textos)? ( ) Sim ( ) Não

17. Se sua resposta foi sim, como seu(sua) prof.(a) ensina leitura (trabalha com textos)? _____

18. Seu(sua) prof.(a) de inglês ensina leitura (trabalha com textos)?
( )Sim ( )Não

19. Se sua resposta foi não, o que mais é ensinado nas aulas de inglês?_____

20. Enumere de 1 a 5 (do mais para o menos importante) o que, na sua opinião, os alunos brasileiros precisam aprender nas suas aulas de inglês:
( ) ler
( ) escrever
( ) ouvir
( ) falar
( ) gramática

Cite o motivo para sua escolha: _____

21. Na sua opinião, o que é um bom leitor? _____

22. Você se considera um bom leitor em inglês? ( ) Sim ( ) Não
Por que? _____

23. Se você não entende alguma coisa quando você lê em inglês, você
( ) pergunta para o professor
( ) procura as palavras desconhecidas no dicionário
( ) continua lendo para entender
( ) desiste e pára de ler

24. Você lê textos em inglês fora da escola? ( ) Sim ( ) Não

25. Se sua resposta foi sim, onde? _____
Que tipo de textos? _____
Neste caso, se você não entende alguma coisa, você
( ) procura as palavras desconhecidas no dicionário
( ) continua lendo para entender
( ) desiste e pára de ler

26. Como leitor, de que maneira a interpretação que o professor faz de um texto influencia a sua leitura, ou seja, a sua interpretação do em inglês? _____

27. Quando a sua professora de inglês promove algum tipo de discussão sobre o texto, você se sente a vontade para expor seu ponto de vista?
( ) Sim ( ) Não.
Por que? _____



ANEXO 2

QUESTIONÁRIO-ALUNOS 2

2ª SÉRIE D

1) O que você entende por interpretar, compreender e entender um texto? _____

2) Que tipo de discussão a sua professora de inglês promove a respeito dos textos que traz para a sala de aula? _____

3) Quando a sua professora de inglês promove algum tipo de discussão sobre o texto, ela o deixa a vontade para expor seu ponto de vista? Por que? _____

A1

4) Você afirma que não se considera um bom leitor por não saber entender a pronúncia. Na sua opinião, se você soubesse pronunciar as palavras de um texto, você seria um bom leitor? _____

A8

4) Você disse que primeiro a professora dá o texto, discute e depois passa a tradução. Que tipo de discussão ela faz antes de passar a tradução? _____

5) O que impede você de entender um texto? _____

6) Que tipo de dúvidas a sua professora ajuda a esclarecer? _____

A15

4) Que tipo de erros você comete quando está lendo um texto em inglês? _____

A18

4) Como a sua professora de inglês trabalha com os textos em classe? _____

5) De que forma a sua professora de inglês ensina vocês a falarem? _____

A19

4) O que a professora pede para vocês fazerem quando ela traz um texto em inglês para a sala de aula? _____

5) Quando você diz que é bom trabalhar em equipes, estas equipes são formadas pela professora ou é você que se une a alguém para melhor entender o texto? _____

A23
4) A sua resposta sobre você se considerar uma boa leitora de inglês ou não parece não ficado clara para mim. Assim, gostaria que você me explicasse melhor os motivos que o levam a acreditar que você não é uma boa leitora em inglês.
_____

A24
4) Como a sua professora ensina a ler e a falar em inglês? _____

A26
4) Como a sua professora de inglês ensina vocês a lerem e a falarem em inglês?
_____

A30
4) O que você acha que é necessário aprender para se tornar uma boa leitora em inglês? _____

A33
4) Dentro da sala de aula, no momento em que vocês estão interpretando um texto, as opiniões da professora a respeito de uma possível interpretação do texto influencia a sua interpretação? Por que? _____

5) Que tipo de dúvidas surgem quando vocês estão discutindo a respeito de um determinado texto? _____

A34
4) Você diz que um bom leitor é aquele que não comete muitos erros na sua leitura. Que tipo de erros um leitor pode cometer quando está lendo um texto?
_____

5) Que tipo de dúvidas a respeito do texto a professora geralmente esclarece?
_____

3ª SÉRIE B

1ª FASE

A1
1) Segundo você, a professora passa o texto e os alunos discutem entre eles. Gostaria que você me explicasse melhor que tipo de discussão é feita entre vocês.
_____

A2
1) Segunda você, a sua professora de inglês ensina leitura por meio de traduções e interpretações de textos. Gostaria que você me explicasse melhor, como é feita essa interpretação dos textos. _____

2) Você diz que não se considera uma boa leitora em inglês, pois não consegue entender as pronúncias. Em sua opinião, você acha que se você conseguisse entender as pronúncias das palavras do texto, você seria uma boa leitora em inglês? _____

A3
1) Com base em que você tem este conceito de interpretação?
_____

2) O fato da interpretação da professora influenciar em 70% a sua própria interpretação, na sua opinião, é algo positivo ou negativo? Por que?
_____

3) Você diz que todos devemos formar uma opinião e expô-la. Você se sente a vontade para fazer isso em sua aula de inglês? Por que?
_____

A4
1) O que você entende por interpretar um texto? _____

A5
1) O que você entende por interpretar um texto? _____

A6
1) Depois que passa os textos na lousa ou entrega a vocês cópias de xerox, como a professora trabalha com estes textos? _____

2) Você diz que não se considera uma boa leitora em inglês, pois não consegue falar bem as palavras. Em sua opinião, você acha que se você conseguisse pronunciá-las, você seria uma boa leitora em inglês? _____

3) Como a sua professora de inglês influencia a sua interpretação dos textos trabalhados em sala de aula? _____

A7
1) Depois que passa os textos na lousa ou entrega a vocês cópias de xerox, como a professora trabalha com estes textos? _____

A8
1) Depois que passa os textos na lousa ou entrega a vocês cópias de xerox, como a professora trabalha com esses textos? _____

A9
1) Depois que passa os textos na lousa ou entrega a vocês cópias de xerox, o que mais a professora faz? _____

2) Você afirma que sua professora influencia a sua interpretação de um texto. Que tipo de influência é esta? _____



A10

1) Você diz que para ser um bom leitor é preciso não tropeçar nas palavras. Na sua opinião, então, ao se ler um texto em inglês é preciso entender todas as palavras? Por que? _____

2) O que você entende por texto fácil? _____

A11

1) O que você entende por interpretar um texto? _____

2) Você diz que a interpretação do professor ajuda muito. Por que? _____

A12

1) O que você entende por interpretar um texto? _____

2) Você diz que a interpretação do professor ajuda muito. Por que? _____

A13

1) Você diz que para ser um bom leitor é preciso não atropelar as palavras. Na sua opinião, então, ao se ler um texto em inglês é preciso entender todas as palavras? O que é não atropelar as palavras? _____

A14

2) Como a sua professora trabalha textos em sala de aula? _____

3) Quando você diz que você segue o que a professora diz, você está se referindo a interpretação dela a respeito de um determinado texto?

_____

A15

1) Quando você diz que um bom leitor é aquele que fala bem, se expressa bem e que você não é um bom leitor em inglês, pois não consegue compreender bem o modo de falar, como você está entendendo leitura? _____

A16

1) Quando a sua professora traz textos para dentro da sala, como ela trabalha com eles? _____

2) Esta leitura que você diz não se interessar, é a leitura oral ou silenciosa de um texto? _____

A17

1) O que você entende por interpretar um texto? _____

2) Que tipo de dúvidas surgem quando a sua professora traz um texto para ser trabalhado em sala de aula? _____

3) Como a interpretação da professora a respeito de um texto pode ajudar você?

_____



A18
1) O que você entende por interpretar um texto? _____

A19
1) O que você entende por interpretar um texto? _____

A20
1) O que você entende por interpretar um texto? _____

A21
1) O que você entende por interpretar um texto? _____

A22
1) O que você entende por interpretar um texto? _____

A23
1) Como a sua professora de inglês trabalha a interpretação dos textos? _____

2) Segundo o que você, um bom leitor é aquele que domina a língua estrangeira e consegue falar com facilidade e que devido a isso você não se considera um bom leitor, pois não sabe ler. Este ato de ler que você diz não saber está relacionado a pronúncia das palavras? Por que? _____

2ª FASE

1) O que você entende por:

a) Interpretação de texto: _____

b) Entendimento de texto: _____

c) Compreensão de texto: _____

2) Que tipo de discussão a sua professora de inglês promove a respeito dos textos que traz para a sala de aula? _____

3) Quando a sua professora de inglês promove algum tipo de discussão sobre o texto, ela te deixa a vontade para expor suas opiniões? Que opiniões você costuma dar quando surge algum tipo de discussão a respeito de um determinado texto em sala de aula? _____

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO-PROFESSOR

1) Nome:_____
2) Idade: _____

3) Curso em que se graduou: _____

4) Instituição/Faculdade: _____
Cidade: _____ Estado: _____

5) Ano de conclusão do curso: _____

6) Tempo de magistério: _____

7) Fez curso de inglês fora da faculdade? ( ) Sim ( ) Não

8) Caso tenha feito, em que escola? _____

9) E por que? _____

10) Na faculdade, como era ensinada a língua inglesa? _____

11) O seu curso na faculdade influencia de alguma forma a sua abordagem de ensinar? _____

12) A sua prática pedagógica está baseada em alguma abordagem ou método? _____

13) Você já teve contato, de alguma forma, com a abordagem comunicativa?
( ) Sim ( ) Não
Se sua resposta for afirmativa, como se deu este contato e o que você pôde concluir a respeito do que seja tal abordagem? _____

14) Há algum(s) aspecto(s) em sua metodologia que seja(m) característico(s) da abordagem comunicativa? Comente(os) _____

15) Em seu ponto de vista, como a gramática deve ser abordada nas aulas de inglês como língua estrangeira? _____

16) Você tem conhecimento dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas? ( ) Sim ( ) Não
Se sua resposta for afirmativa, comente sua opinião a respeito desses parâmetros._____

17) Nas suas aulas, você trabalha todas as habilidades com seus alunos? Há alguma habilidade que é priorizada? Por que? _____



18) A leitura como uma das habilidades é trabalhada em suas aulas?
( ) Sim ( ) Não
Se sua resposta for afirmativa, explique como você trabalha leitura. _____

19) Na sua opinião, o que é leitura? _____

20) Na sua opinião, há alguma diferença entre compreender e interpretar um texto? ( ) Sim ( ) Não
Comente sua resposta. _____

21) Na sua opinião, o que ser um bom leitor? _____

22) Qual é seu objetivo ao ensinar leitura? _____

23) Para que seu aluno seja considerado um bom leitor em inglês o que, na sua opinião, deve ser enfatizado nas aulas destinadas à leitura? _____

24) Na sua opinião, de que maneira a sua leitura do texto influencia a leitura de seus alunos quando você trabalha este texto em sala de aula? _____

25) O que, na sua opinião, é abordagem de ensino? _____

26) E método? _____

unesp

ANEXO 4

ROTEIRO PARA A ELICITAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE PAUSA

(adaptado de Cavalcanti, 1989)

(I) Instruções para pré-leitura

1) Pré-leitura: tarefa de análise do título e de possíveis figuras presentes no texto

1a) Antes de começar a ler o texto, leia apenas o título e observe as figuras presentes no texto (se houver). E então me diga sobre o que você acha que o texto vai tratar? E o que você sabe sobre o assunto?

II) Instruções para leitura

1) Leia o texto sileciosamente. O propósito da leitura é um breve resumo oral.

2) O texto deve ser lido silenciosamente, contudo, essa leitura silenciosa deve ser interrompida quando você

2.1.) perceber uma pausa durante sua leitura (por pausa entenda um momento em que a atividade de leitura é interrompida e você nota que está, por exemplo, pensando sobre um problema que encontrou ou sobre alguma coisa que tenha chamado sua atenção)

2.1.1.) Quando sua leitura for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, por favor

a) procure localizar a pausa no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou oração que a ocasionou;
b) comente sobre a razão da pausa, isto é, se resultou de algum problema encontrado na leitura ou de algo que lhe chamou a atenção.

2..2.) chegar ao final de cada parágrafo (você encontrará uma seta (⇒) como lembrete)

2.2.1.) quando terminar de ler cada parágrafo, por favor

a) fale sobre o que acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo do parágrafo;
b) comente as possíveis pausas que você fez durante a leitura deste parágrafo e sobre o que estava pensando enquanto lia.

III) Instruções pós-leitura

1) Faça, por favor, um breve resumo oral do texto lido.

2) As hipóteses que você fez a respeito do que ia tratar o texto, na tarefa de análise do título e das figuras, estavam corretas?

3) Estas hipóteses te ajudaram a resolver algum tipo de problema encontrado no momento da leitura? Se sua resposta for afirmativa, conte-me quando e como isso aconteceu.



ANEXO 5

TEXTOS UTILIZADOS NOS PROTOCOLOS DE PAUSA

TUESDAY, November 2, 1999

'Sixth' into Top Ten?



Will Bruce Willis' supernatural thriller become one of movie history's biggest hits? (Geyglass Entertainment)

For a movie about dead people, **"The Sixth Sense"** certainly has a lot of life. The surprise hit of the year could end up one of the top ten biggest money-makers in history—especially if it pulls in an Oscar nomination or two. After four months in theaters, the film has earned $259.8 million, putting it just below the #12-ranked **"Jaws"** on the list of box office's greatest hits. If it takes in over $286 million, it would surpass **"Home Alone"**; at $291 million, it would beat **"The Empire Strikes Back"** and crack the top ten. "Thirty million is a lot of money, but it could do it," says Paul Dergarabedian, president of Exhibitor Relations, which tracks ticket totals. "It's seen very little in dropoff." The film was still the eighth most-watched movie last weekend and attendance decreased only 21 percent from the prior week. "That itself is amazing," Dergarabedian told Newsweek.com. Due to its out-of-nowhere ending, he says, "it's one of those movies that beg for revisiting." & PARE

Of course, it isn't just audiences who like the film, and come Oscar time its grosses could get an added boost. Young Haley Joel Osment seems a shoo-in for a Best Supporting Actor nomination, and the film could also receive nods for Best Supporting Actress (Toni Collette), Best Actor (Bruce Willis), Best Director (M. Night Shyamalan) and even Best Picture. The supernatural thriller's success is even more striking when compared to the rest of movie history's top ten, which includes all four **"Star Wars"** movies, plus the pre-cooked blockbusters **"Jurassic Park," "Independence Day"** and **"Titanic."** "On paper this is the least commercial looking of the bunch," says the analyst. "It's the most surprising film on the list." In more ways than one. — *B. J. Sigesmund* & PARE

NEWSWEEK

"Eu vejo mortos"

Um garoto atormentado por fantasmas é o pivô de um suspense de arrepiar gente grande

Isabela Boscov

Imagine como seria enxergar fantasmas em cada canto, a qualquer hora, até nas situações mais prosaicas. Numa ida ao banheiro no meio da noite ou no corredor da escola, por exemplo. E que tal se os espectros exibissem todas as mutilações impostas por uma morte violenta? Pior que isso só se a vítima dessas visões fosse uma criança, tão atemorizada por elas quanto pela idéia de revelar sua existência e passar por louca. Pois é com essa idéia central que *O Sexto Sentido (The Sixth Sense*, Estados Unidos, 1999), que estréia nesta sexta-feira em circuito nacional, se tornou um dos sucessos mais surpreendentes da temporada. Mais do que a presença do astro Bruce Willis, o que garante o interesse aqui é o roteiro bem amarrado, capaz de driblar as expectativas até de um escolado fã de suspense. No filme, Willis interpreta um psicólogo infantil. Ele tenta se livrar da culpa provocada pelo suicídio de um paciente tratando de outro muito parecido, o garoto Cole (vivido pelo talentoso ator mirim Haley Joel Osment). Cole é tido como um esquisitão incapaz de se relacionar socialmente. A causa de seu sofrimento, porém, é inesperada. "Eu vejo pessoas mortas", anuncia o garoto ao terapeuta.

Essa não é, nem de longe, a revelação mais desconcertante de *O Sexto Sentido*. Amparada pelos ótimos desempenhos do elenco, a fita ganha a platéia ao lhe pregar sustos genuínos, mas sem perder de vista o aspecto humano da trama, a solidão repleta de sobressaltos em que vive Cole. Acima de tudo, o filme mexe com um tema que cada vez mais seduz Hollywood: a vida após a morte. E, em especial, quanto ela pode influir sobre o plano terreno, para usar um termo alinhado com essa inspiração kardecista que vem tomando os roteiros. Foi-se o tempo em que morrer, no cinema, era um ato absoluto, tão irrevogável que valia a pena destacar um anjo para demover um sujeito do propósito de se suicidar, como no clássico *A Felicidade Não Se Compra*, de 1946, dirigido por Frank Capra. Desde que Warren Beatty foi capaz de convencer Deus a mandar seu espírito de volta à terra num outro corpo, para resolver suas pendengas e se apaixonar novamente, em *O Céu Pode Esperar*, de 1978, a finitude deixou de ser um obstáculo. Casais separados pela morte voltam a ser reunidos por ela, como em *Coração Valente* e *Titanic*. Maridos compreensivos dão uma mãozinha, mesmo que do lado de lá, para achar um novo namorado para a esposa — caso de *Além da Eternidade*, de Steven Spielberg. Os parceiros podem até decidir reencarnar para dar um bis no romance, como em *Amor Além da Vida*, com Robin Williams. É um exagero semelhante ao proposto por *Ghost*, em que Demi Moore e Patrick Swayze, ela viva e ele morto, usufruíam o prazer de um beijo bem carnal. É como se, depois de ter conquistado todas as riquezas terrenas imagináveis, os americanos andassem ansiosos por realizar suas ambições materialistas também no além-túmulo.





O garoto Haley e Willis: aparições sem hora marcada

Nem todo mundo sucumbe a essa visão romanceada da morte. No ótimo *Alucinações do Passado*, o protagonista vivido por Tim Robbins enfrenta destemperos emocionais terríveis, que julga estarem associados a sua passagem pela Guerra do Vietnã. Na verdade, ele está morto. Mas não sabe. E é à dura e lenta constatação desse fato, no melhor estilo espiritista, que se dedica o filme. Também *O Sexto Sentido* segue essa linha mais sóbria e, por assim dizer, realista: conviver com quem já morreu pode ser tudo, menos uma experiência corriqueira. ■

Veja 20 de outubro, 1999

ANEXO 6

TEXTOS E EXERCÍCIOS UTILIZADOS NAS AULAS ANALISADAS

TEXTO 1: *The first heart transplant in history*
aula: 01
3ª série (B)
data: 12-08-99

On Dec.3, 1967, Dr. Christian Barnard, a South African surgeon, led a team of 20 surgeons in replacing the heart of Louis Washkasky, an incurable ill, with a heart taken from a fatally injured accident victim. Although the transplant itself was successful, the patient died 18 days after from double pneumonia later, contracted after destruction of his body's immunity mechanism by drugs administered to suppress rejection of the new heart.

Barnard later transplant operations were increasingly successful; by the late 1970s a number of his patients had survived for several years.

(Adapted from Encyclopaedia Britannica, 1992. Vol.1, page 903)

TEXTO 2: *Genetics*
aula: 01
2ª série (D)
data: 17-08-99

Many attempts have been made throughout history to explain the similarity between parents and children.

People thought, for instance, that the substance responsible for heredity came from both parents and were mixed together in the child. Based on this idea, it was said that the children's characteristics came from a mixture of the parents blood. Traces of such conception are found in our still current expression "royal blood" or "bloodline". Another theory suggested the existence of a miniature copy of the father in his reproductive cells... But this is all passed and gone like know today that heredity is carried by the genes which are chromosonic sectors transmitted from parents to children.

Exercícios de passados após a atividade com o texto:
A) Put into the passive voice:
1) Justice punishes crimes.
2) The leader abandoned the group.
3) James will climb that mountain.
4) The girls would accept the invitation.
5) The students can understand the lesson.



TEXTO 3: *Computers in the arts*
aula: 02
2ª série (D)
data: 24-08-99

Questões de compreensão do texto

C) Choose the correct alternative
1) New applications are being developed.
a) Novas solicitações estão sendo requisitadas.
b) Novas aplicações estão sendo desenvolvidas.

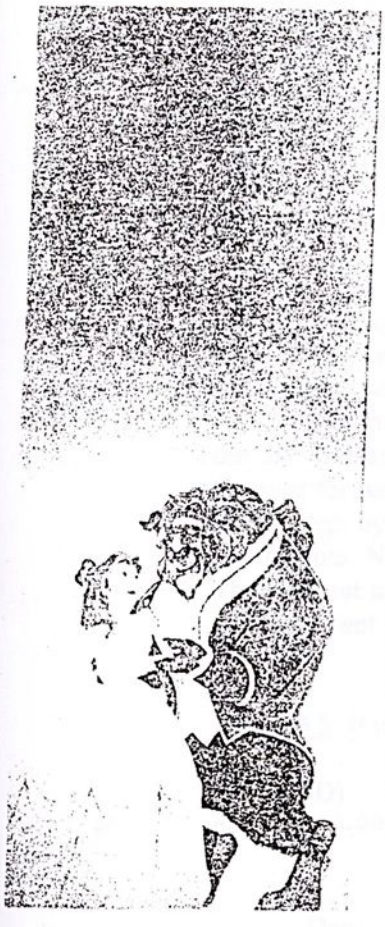
2) Computers have proved to be beneficial.
a) Os computadores provaram ser benéficos.
b) Os computadores têm mostrado ser benéficos.

3) They can be employed for creative purposes.
a) Podem ser empregados para criar objetivos.
b) Podem ser empregados para fins criativos.

4) Computers have also had an effect on cartoons.
a) Os computadores também tiveram um efeito sobre os desenhos animados.
b) Os computadores têm também afetado os cartões-postais.

5) Special affects would be impossible without this techonology.
a) Efeitos especiais seriam impossíveis sem esta tecnologia.
b) Seria impossível executar efeitos especias com esta tecnologia.

COMPUTERS IN THE ARTS AND ENTERTAINMENTS



Computer technology affects every aspect of modern life. There are thousands of areas currently influenced by such technology and new applications are being developed every day. Among the areas that currently use computer technology a great deal are business and industry, government and medicine, science and education.

Just as computers have proven to be beneficial in these fields they have become equally important to arts and entertainment. There **can** be no doubt that computers **can** be effectively employed for creative purposes. They are used by graphic artists, sculptors and writers. Computers are an important tool in the modern animation (cartoons) and **can** even be employed to compose music. Computers have also had a significant effect upon the entertainment field, as **can** be seen by the great popularity of computerized games. The motion picture and television industries also demonstrate the varied uses of computers. The special effects so popular in contemporary movies would be impossible without computer technology.

(From *On Line, English for Computer Science*, Roberta Z. Lavine and Sharon A. Eechter, p. 20.)

READING COMPREHENSION

A Mark true or false:

1. All the aspects of modern life are influenced by computer technology.
2. Computers are currently used only in business and industry.
3. Computers cannot be utilized for creative purposes.
4. Computers are used in the arts and entertainment for various purposes.
5. Computer technology is largely used in animated cartoons.
6. It is impossible to utilize computers in the entertainment field.
7. The numbers of applications of computer technology is increasing every day.
8. Computer technology plays a major role in the elaboration of the special effects of contemporary movies.

B Choose the correct alternative:

1. Computer technology ✓ every aspect of modern life.
   a. effects b. affects c. reflects
2. Computer technology is of ✓ for painters, writers and sculptors.
   a. no use b. some use c. effective use
3. Computerized games are ✓ nowadays.
   a. very popular b. not popular c. unpopular
4. Computers are an important ✓ in the modern animation.
   a. aspect b. effect c. tool
5. The special effects of contemporary movies depend on ✓ .
   a. graphic arts b. writers c. computer technology

unesp

TEXTO 4: *Women*
aula: 03
2ª série (D)
data: 14-09-99

Throughout the history of mankind women have had a secondary role in society. They have always stayed home doing housework. They have been cooking, washing, and cleaning for centuries was that what they really wanted? Nobody asked them.

Men have been going out of the house day after day to get money. But the came the 20th century and things have been changing gradually. One of the most significant changes for women happened with the suffragettes. They fought for women's right votes. Then, step by step, women have been conquering new rights and engaging in new movements. Nowadays, we see more women competing with men in professional fields. They are out in the street as much as men – fighting for economic independence and for a more decent social position.

TEXTO 5: *If you are unhappy*
aula: 05
2ª série (D)
data: 05-10-99

Once upon a time, there was a nonconforming sparrow who decided not to fly south for the winter.

However, soon the weather turned so cold that he reluctantly started to fly south. In a short time, ice began to form on his wings and he fell to earth in a barnyard, almost frozen. A cow passed by and crapped on the little sparrow.

The sparrow thought it this end. But the manure warmed him and defrosted his wings. Warm and happy, able to breath he started to sing. Just then a large cat came by and hearing the charping investigated the sounds.

The cat cleared away the manure, found the chirping bird and promptly ate it.

The moral of the story:
Everyone who shits on you is not necessarily your enemy.
Everyone who sets out of the shit is not necessarily your friend.
And if you're warm and happy in a pile of shit, keep your mouth shut.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

TEXTO 6: *Winning the fight against cancer*
aula: 06/07
2ª série (D)
data: 19-10-99/26-10-99

Exercises (Questões de compreensão do texto)

1) Mark True or False:
1. Sudden loss of weight can be a sign of cancer.
2. Cancers range widely but they can always be avoided.
3. Screening tests can reduce the death rate from cancer.
4. Discharge of blood should not be considered a significant signal of cancer.
5. The range of treatments are constantly growing narrower.
6. Almost half of all cancers can be cured completely if early detected.

unesp

PRE-READING EXERCISES

A Match these words:

1. smoker	a. peso
2. nonsmoker	b. inflamação
3. disease	c. sangue
4. weight	d. não-fumante
5. scores	e. nódulo
6. ulcers	f. fumante
7. lump	g. perda
8. swelling	h. doença
9. discharge	i. úlceras
10. blood	j. cortes

B Complete these expressions (adjective + noun):

early preventive sudden recurrent smart improved passive clear cut

1. o fumar passivo	≙ smoking
2. modo bem definido	≙ way
3. estratégia inteligente	≙ strategy
4. detecção precoce	≙ detection
5. perda repentina	≙ loss
6. rouquidão recorrente	≙ hoarseness
7. terapia aperfeiçoada	≙ therapy
8. medidas preventivas	≙ measures

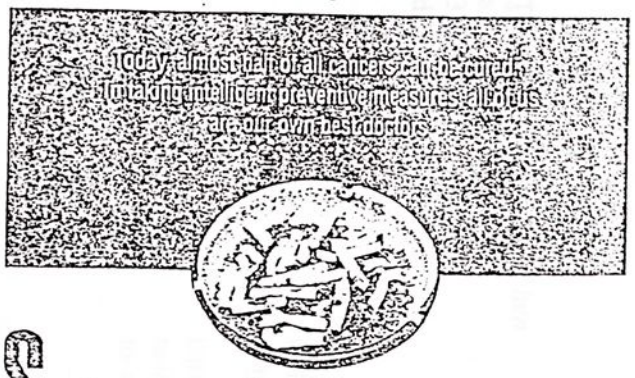
C Complete these expressions (noun + noun):

tobacco death cancer lung warning breast

1. perigo de câncer	≙ danger
2. câncer do seio	≙ cancer
3. câncer do pulmão	≙ cancer
4. fumaça de tabaco	≙ smoke
5. índice de morte	≙ rate
6. sinal de aviso	≙ sign

WINNING THE FIGHT AGAINST CANCER

O texto apresentado nesta unidade trata dos recursos que a medicina tem hoje para a prevenção do câncer e da possibilidade de cura. Leia e reflita sobre os benefícios que a proibição de fumar em lugares públicos pode trazer. Que informação animadora a leitura apresenta?



Smoking carries lung-cancer dangers not only for the smoker. It is believed that thousands of nonsmokers die from cancer caused by passive smoking, the inhalation of tobacco smoke. Thus, banning smoking in public places and encouraging smokers to stop are two clear cut ways to reduce cancer.

Prevention is clearly *the most sensible* precaution. But cancers range so widely that many cannot be avoided. The smart strategy is early detection. Screening tests for cervical, breast and intestinal cancers, for example, have now significantly reduced the death rate from these diseases.

Cancer gives many warning signs. Sudden loss of weight, scores or ulcers that fail to heal within a normal time, recurrent hoarseness, persistent pain of any kind, a lump or swelling, any discharge of blood. All these are signals that should send a victim to a doctor.

Today, almost half of all cancers can be cured completely. The range of treatments grows *wider* and *more effective*. But improved therapy gets its *best* chance when coupled with early detection. In using that defence[1] and in taking intelligent preventive measures, all of us are our own *best* doctors.

(From *Why in the World?* Reader's Digest, Australia, 1994, p. 115.)

1. Defence: American English; defense: British English

TEXTO 7: *The little red hen*
aula: 04
3ª série (B)
data: 09-09-99

READING

THE LITTLE RED HEN

No one really knows who wrote this updated version of the well-known fable. But it has been reprinted many times and even read in business meetings.

Once upon a time a little red hen was scratching around the barnyard when she found some grains of wheat. She called her neighbors and said, "if we plant this wheat, we shall have bread to eat. Who will help me plant it?"

"I will not", said the cow.

"Neither will I", said the duck.

"I won't either", said the pig.

"Not me", said the goose.

Then the little red hen said that she would plant the wheat by herself, and she did. The wheat grew and ripened.

The little red hen asked who would help her reap the wheat.

"Not me", said the duck.

"Out of my classification", said the pig.

"I would go against my union regulations", said the cow.

"I would lose my unemployment compensation", said the goose.

"Then I will", said the little red hen, and she also reaped the wheat by herself.

At last, it was time to bake the bread. "Who will help me bake the bread?", asked the little red hen.

The cow said that it would be overtime for her.

The duck said that it would be overtime for him, too.

The pig said that it was his day off.

"If I am the only helper, that will be discrimination", said the goose.

"Then I will", said the little red hen. She baked five loaves of bread and showed them to her neighbors.

They all wanted some — in fact, demanded a share. But the little red hen said that she could eat the five loaves by herself.

"Excess profits", yelled the cow.

"If you have the right to eat, so do I", cried the duck.

"I demand equal rights", shouted the goose.

The pig just grunted. Then they quickly painted protest signs and marched around the barnyard shouting.

The government agent came and said to the little red hen, "You must not be greedy."

"But I earned the bread", said the little red hen.

"Exactly", said the agent. "This is the wonderful system of free enterprise. Anyone in the barnyard can earn as much as he wants. But under government regulations, the productive workers must divide their product with the idle. I suppose you have misbehaved."

And they lived happily ever after. But the little red hen's neighbors wondered why she never baked bread again.

COMPREHENSION

(A) Write T for true and F for false.

1. The little red hen ate the grains of wheat. ( )
2. The goose would lose his unemployment compensation. ( )
3. The little red hen wrote the fable. ( )
4. The cow didn't help because it would be overtime for her. ( )
5. The duck helped her reap the wheat. ( )
6. The goose demanded equal rights. ( )
7. The little red hen herself earned the bread. ( )
8. The pig baked the bread on his day off. ( )
9. The wheat didn't ripen because the animals ate it. ( )
10. The cow yelled: "Excess profits." ( ).

unesp

TEXTO 8: *Asking for advice*
aula: 06
3ª série (B)
data: 07-10-99

Betty: What will you do if you don't get that job?
John: I have no idea.
Betty: If I were you, I would talk to Mr. Brown.
John: Mr. Brown? What can he do for me?
Betty: Well, he can give you a letter of recommendation. He knows the manager of that firm
John: If you had told me that last week, I would have talked to him before sending my application.
Betty: When are they going to interview you?
John: Next Monday.
Betty: If you get a recommendation letter before Monday, you can take it to the interview.
John: You're right! I'll try to see Mr. Brown.

TEXTO 9: *"Saving energy, saving the Earth"*
aula 7
3ª série (B)
data: 21/10/99

Many people have no idea whether saving energy makes an ecological difference will a squeeze of aerosol spray really have an effect on our environment? The answer is a resounding yes.

If you burn less oil, coal or wood, there will be less carbon dioxide and other greenhouse gases emitted into the atmosphere and global warnings will be slowed.

If less coal needs to be burned at an electric power plant, there will be less acid rain and less air pollution.

If you burned less petrol, there would be less smog and greenhouse gases.

If less electricity were needed, there would be less nuclear waste, less power plants to be built and less chance of future Chernobyls.

If less oil had been extracted from the Earth, there would have been less disruption of will life and less chance of disastrous oil spills.

In terms of what can do to save the Earth, small savings are certainly beautiful.

(From 50 simple things you can do to save the Earth, by The earth works group, 1989, p.16)



TEXTO 10: *"A lethal weapon"*
aula 11
3ª série (B)
data: 18/11/99

Fact is more American may die by the fork than any other weapon. That's because so many of them use it irresponsibly. Like to fill up on high-fat, high-cholesterol foods. Food that can load the blood with cholesterol, which can build up plaque in their arteries, increasing their risk of heart attacks and threatening their lives. So next time you pick up a fork, remember to handle it as you would any other weapon. For self-defense, not self-destruction.

Questões de compreensão do texto

1) Qual é a arma letal a que o texto se refere?
a) o colesterol
b) o garfo
c) o ataque cardíaco
d) comidas ricas em gorduras

2) O pronome it em "...so many use it irresponsibly" refere-se a:
a) put
b) weapon
c) that
d) Americans
e) fork

3) De acordo com o texto:
a) As pessoas preocupam-se demasiadamente com o colesterol.
b) Comidas ricas em colesterol podem aumentar o risco de ataque cardíaco.
c) Devemos reduzir a posse de armas.
d) Não devemos ser tão irresponsáveis no uso de armas letais.

TEXTO 11: *The forties: the atomic decade*
aula 11
3ª série (B)
data: 18/11/99

The second world war ended when an atomic bomb was dropped by the United States of America on Nagasaki, Japan, three days after the first atomic bomb dropped on Hiroshima. The justification for it, according to President Truman, was that "it was necessary to avert a bloody invasion and save lives..." But why two bombs?

Before the first atomic bomb on Hiroshima, Japan was already on its knees.

No, the second bomb on Nagasaki wasn't necessary. Neither was the first. Nevertheless when would the U.S.A. have another opportunity to test the effects of the new weapon on human beings? The experience on Hiroshima was a success. Probably President Truman and his assistants congratulated each other.

The bomb's destructive efficiency was fully demonstrated. People, animals, trees, schools, cars, hospitals, stones, simply vanished. No chance to run to a safer place, no chance to protect the head with the hands in a last instinctive gesture. Not even a mute scream.

And the horror of the survivors? They weren't soldiers, but women, old people, children! No the second bomb wasn't necessary. Neither was the first.

Questões de compreensão do texto

Answer
1) What was the President's justification for dropping the atomic bombs on both cities?
2) Why weren't the bombs necessary?
3) According to the author, why did the USA drop the bombs?
4) Who were the victims of the bombs?

TEXTO 12: *Teenagers*
aula 1
1ª série (A)
data: 18/05/99

Questões de compreensão do texto

Answer these questions:
1) What do you think about being a teenager?
2) Is it difficult to be a teenager? Why?
3) Do your parents understand you?
4) What do you think about your friends teenagers?
5) In your opinion, can teenagers be irresponsible.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Topic: Teenagers

For many people, their teenage years (from 13 to 19) are some of the best and worst, the easiest and most difficult years of their lives. They're the years of change, when young people are between childhood and adulthood.

Some teenagers feel there's a generation gap between themselves and their parents. They often want to show their independence from their parents by wearing different clothes and hairstyles.

Teenagers in the U.S. have both freedom and responsibility. In most states, they can drive when they're only 16. Many work at part-time jobs after school and on weekends so they can buy their own cars.

After high school, they generally move out of their parents' homes. They either go to college and live in dormitories, or find full-time jobs and live in their own apartments.

Do they enjoy the freedom and responsibility? What don't they like about it? One hundred American high school students completed a questionnaire about being teenagers. Here are two of the questions they were asked and some of their answers:

What do you like about being a teenager?

- I like all the time I have to think about what I want to do and what I want to be.
- I like having fun, and now that I'm 16, I can do almost anything I want to.
- I like doing what I want . . . going to parties, staying out late and making money. I like driving and doing things without my parents.
- I like school. School is fun. I like to be around people that I can learn with.
- I feel like an adult, but I still have my parents here when I need them . . . and I do.
- I have no big responsibilities. Teenagers can sometimes be irresponsible, and it's OK.
- I like deciding more and more things for myself.

What don't you like about being a teenager?

- People think we're rude, but we really aren't.
- I don't like the pressures of school, and I don't like having very little money.
- Older people think I don't know anything because I'm younger.
- Some people still talk to me like I'm a child.
- Adults don't listen to important things I want to say.



HOW MANY American teenagers have part-time jobs?

About two million.

About the Reading and You

1. Which of the following statements are true about American teenagers?
   a. They can usually drive when they're 14.
   b. A lot of them have part-time jobs.
   c. They usually leave home after high school.
   d. They often want to be the same as their parents.
2. Do you think most American teenagers would agree or disagree with these statements?
   a. Teenagers are rude.
   b. Teenagers like to have fun.
   c. Teenagers are all the same.
   d. Teenagers have a lot of responsibilities.
3. Did any of the answers to the questionnaire surprise you? Which ones? Why?
4. Which of the answers do you think teenagers in your country would give? Which ones wouldn't they give?

TEXTO 13: *Superstition*
aula 2
1ª série (A)
data: 25/05/99

Questões de compreensão do texto

1) Choose the right alternative:
A - Some very old beliefs...
- are good luck beliefs.
- are part of our world.
- being seven years of bad luck.

B – A horseshoe and ...
- a black cat bring good luck.
- a four-leaf-clover bring good luck.
- a four-leaf-clover bring bad luck.

C – Three kisses on the face of a single girl ...
- is a good luck charm.
- bring bad luck.
- bring marriage.

D – A broken mirror ...
- brings bad luck.
- brings good luck.
- is something of the future.

Comprehension.
Write (T) for true and (F) for false.
① A horseshoe and a black cat are good luck signs. ( )
② There is no superstition in Brazil. ( )
③ Old beliefs are not part of modern life. ( )
④ Thirteen is a lucky number among New Yorkers. ( )
⑤ A black cat brings seven years of bad luck when it crosses your way. ( )

Superstition.

There is evidence of superstition among ancient civilizations. But this is not something of the past. Superstition is part of our modern world, too.

Some very old beliefs are present among us today: a broken mirror, for example, means seven years of bad luck. A black cat brings you bad luck when it crosses your way. Some people never walk under a ladder because it also means bad luck. There is a very curious belief among New Yorkers: 13 is a sign of bad luck and many buildings have no thirteenth floor.

There is also a place for good luck in superstition. Some charms and beliefs are popular because they bring good luck. A horseshoe, for example, or a four-leaf clover are popular good luck charms around the world. In Brazil, it is very difficult to find a ticket of the Federal Lottery with a final 13 — this is the lucky number. There is another curious belief in Brazil: three kisses on the face of a single girl bring marriage.

Superstition is certainly part of the past, present, and future life of man. For some people, it is ignorance; for other, it is an important part of their lives.

unesp

TEXTO 14: *Changes*
aula 3
1ª série (A)
data: 01/06/99

READING

CHANGES

Do you think modern life is comfortable? Just wait and see! Future life is going to be more comfortable. Scientists tell us about the maid of the future: the computer. We know the importance of the computer today, but it is going to be even more important in the future.

There is going to be a "home computer" in every house. A home computer is a computer terminal connected to public computers. It is going to be the major source of information for the family.

The housewife is going to do her shopping through the computer. She is going to order directly to the computer of the supermarket. Then, the supermarket is going to deliver the goods directly to her house. No need to waste time with shopping. There is going to be a complete system of instant information: right time, weather forecast, movies in town, airplane, train and bus schedules, traffic in the streets, etc.

According to experiments in England and Japan, we are going to have a new newspaper system in the 21st century. You are going to select your news while your wife is going to select hers. How? Simple! The newspaper is going to disappear. We are going to have the newsvideo, or the videotext. You type a message into your home computer. You ask, "Give the political news of Western Europe." The news is going to appear immediately on the video screen of the terminal.

We are also going to see talking machines. You are going to tell your TV, "Turn on!", "Change the channel!", "Correct the color!" On the other hand, your stove is going to shout to you, "The water is boiling!", "The beans are burning!", "Turn me off!"



ANEXO 7

DIÁRIOS DE PESQUISA DAS AULAS TÍPICAS

1) DIÁRIO – 1ª série (A)
aula 03
data: 01/06/99

PP pediu novamente que os alunos se sentassem em fila, encontrando alguma resistência por parte de algumas alunas que pareciam gostar de sentar-se em grupos. Uma aluna pediu para escrever a data na lousa, mas só sabe escrever o mês. PP, então, explica a ela o uso do número ordinal (*first*).

Em seguida, PP se dirigiu ao quadro negro para explicar o *Immediate Future* (*going to*), mas antes de explicá-lo perguntou aos alunos se eles se lembravam do *Simple Future* que já havia sido ensinado. Alguns pareceram se lembrar, e então, PP pediu que desse um exemplo. AM ofereceu um exemplo em português (eu comprarei pipoca) e PP pediu para que ele passar para o inglês. O aluno o fez.

A partir deste exemplo, PP explicou novamente o *Future Simple* e o diferenciou do novo tempo verbal (*Immediate Future*), escrevendo a seguinte seqüência no quadro: Sub + to be (am / are / is) + going to. PP, então, perguntou qual seria a tradução para "to be going to", mas os alunos não responderam. PP ofereceu em seguida um exemplo (I am going to travel) a partir do qual mostrou como se faz as formas interrogativa e a negativa.

Depois de terminar a explicação, distribuiu um texto e pediu para que os alunos colassem no caderno. O título do texto era *Changes*. Perguntou aos alunos se eles se lembravam do texto da aula passada no qual tinha aparecido a palavra *change*. Bre diz que significava mudar, transformar. PP concordou, embora tenha refeito a sugestão do aluno, oferecendo o substantivo "mudanças", sem explicar o porquê de sua opção.

PP, então, pediu para que eles acompanhassem a leitura do texto e prestassem a atenção nas frases que estariam no futuro imediato. Ao terminar de ler o texto, PP perguntou se os alunos haviam entendido o que texto estava falando (sentido geral). Alunos respondem, mas PP insistiu para que eles cheguem a uma resposta mais aproximada (achei interessante que a resposta que eles tinham oferecido era suficiente em um primeiro momento, pois, com certeza, eles perceberiam que o texto falava do uso específico do computador em casa ao lerem o texto com mais atenção. Essa atitude pode ser um indício da busca por única resposta correta).

Depois de trabalhar, rapidamente, o assunto geral do texto, PP pediu que os alunos grifassem no texto as frases que estivessem no Futuro Imediato, escrevendo-as em seguida no caderno. Acho interessante lembrar, aqui, da reclamação que PP sempre faz, dizendo que os alunos perdem muito tempo quando ela trabalha textos em sala de aula, pois, na minha opinião, fazer o aluno copiar trechos do texto novamente no caderno é, realmente, uma atividade que demanda tempo e pode deixar de trazer os resultados esperados . Talvez PP pudesse ter trabalhado o "uso" do futuro imediato de uma maneira mais rápida e muito mais agradável e eficiente que levasse o aluno a perceber como e quando tal tempo verbal é usado.

Depois de esperar que os alunos terminassem o que havia pedido, PP escolheu alunos, aleatoriamente, pedindo que eles lessem a frase em inglês e que dessem uma

tradução a cada frase. Foram 16 frases escritas uma a uma no quadro negro por PP, seguindo a seqüência de aparecimento no texto, e traduzidas isoladamente com a ajuda dos alunos (algumas frases estavam incompletas - nenhuma preocupação com o sentido). Há alguns pontos que acho interessante comentar, como no momento em que aparece a palavra "major", que um aluno traz como majoritário e PP aceita como válida, mas pergunta se ele sabe o que é majoritário e ao sentir que o aluno não sabe oferece uma outra possibilidade (principal).

Outros momentos interessantes aparecem na tradução da frase de número 5 (the housewife is going to do her shopping through the computer) que o aluno AM traz usando o plural e PP, novamente refaz, assinalando o singular (não vejo prejuízo na opção de AM para a interpretação do texto); na frase 6, ao aparecer o pronome "she", PP pergunta se os alunos sabem a quem se refere e eles respondem, mostrando estar entendo a ligação coesiva entre uma frase e outra; na frase 7 (then, the supermarket is going to deliver the goods directly to her house), em que um aluno pergunta o que é "then" e PP diz que não faria diferença para a compreensão geral do texto. E ainda com relação a esta frase, PP pergunta aos alunos o que é "deliver" e "goods", ajudando-os a chegar ao significado relacionando esta frase com a tradução da frase anterior (se eu fiz o pedido pelo computador, o que o supermercado faz? Me entregam o que?).

Depois de terminar a tradução das frases que estavam na lousa, PP pergunta se ficou alguma dúvida, alguma frase sem entender. Alunos respondem que não, e então PP passa a palavra para mim, pesquisadora, para que eu pudesse conversar rapidamente com os alunos (esclareci mais detalhadamente o motivo da minha presença, e fiz algumas perguntas a eles que foram mais tarde refeitas no questionário).

PP encerra a aula lendo um provérbio em inglês e perguntando se eles sabiam qual era o equivalente em português. AM ofereceu corretamente o equivalente em português (cão que ladra não morde) e PP pergunta se ele tinha entendido todas as palavras que havia falada. AM responde que somente tinha entendido "dog" o que foi suficiente para compreender.

2) DIÁRIO – 2ª série (D)
aula 01
data: 17/08/99

A professora inicia a aula passando na lousa algumas frases na voz ativa e suas correspondentes na voz passiva. Essas frases foram dadas a partir do verbo "*to send*" nos seguintes tempos verbais: *Immediate Future*, *Conditional* e *Present Perfect*. O quadro abaixo exemplifica o esboço feito no quadro:

Immediate Future	He is going to send money	Money is going to be sent by him
Conditional	She would send money	Money would be sent by her
Present Perfect	They have sent money	Money has been sent by them

Depois de explicar as transformações feitas para passar as frases na voz ativa para a voz passiva, acrescenta outro exemplo, agora em português: "O menino quebrou a janela", passando-o em seguida em inglês já na voz passiva: "The window was broken by the boy." Como na aula anterior, PP havia dado outros exemplos na voz ativa, ela pede que os alunos ajudem-na a passar essas frases para a voz passiva.

Em seguida, a professora afirma que passaria um texto para que os alunos pudessem identificar no texto as frases na voz passiva. O texto *Genetics* foi então passado na lousa. É interessante salientar que os alunos reclamaram que PP iria passar outro texto, e a professora então diz que seria um texto pequeno, de apenas um parágrafo.

PP pede aos alunos que terminaram de copiar o texto, lerem em silêncio. Quando percebe que todos terminaram de copiar, faz a leitura oral do texto, pedindo que os alunos, ao seguirem a sua leitura, procurassem entender o texto. Depois de ler, traduz o texto frase por frase, insistindo para que os alunos contribuam, já que não é para eles copiarem a tradução, mas apenas prestarem atenção. Em seguida, PP volta ao texto grifando as frases que estão na voz passiva e pedindo que os alunos façam o mesmo no caderno.

Depois passa na lousa mais cinco frases na voz ativa para que os alunos as passem na voz passiva. Alguns alunos mais interessados procuram fazer o exercício com a ajuda da professora, enquanto outros esperam, conversando e rindo, pela correção. PP então corrige o exercício com a ajuda dos alunos que haviam feito. A correção é feita por meio da leitura e da tradução das frases, passando-as uma a uma para a voz passiva.

No final da aula, PP passa algumas gírias (Some slangs) usadas para se referir maconha, a pessoas embriagadas e a vômito, como pode é possível observar no quadro abaixo:

Some slangs

Marijuana	intoxicated	regurgitation
Grass	a kegger	decorate your shoes
Pot	in fifth gear	laught at the carpet
Hemp	smashed	talk to Ralph
herb	zoned	chew the cheese
Mary / Mary Jane		spit beef
colombian gold		lose your lunch
		vomit

PP lê as gírias e as traduz ao pé da letra (expressão que ela mesma usa).

Nesta aula, novamente, um texto é utilizado depois de uma explicação gramatical com a finalidade de identificação das estruturas gramaticais ensinadas (frases na voz passiva), corroborando para a asserção de que o texto é trabalhado como um pretexto para o ensino da gramática. A leitura, por outro lado, não tem um fim nela mesma, já que os alunos não interagem com o texto, no sentido de construir seus significados. O conteúdo do texto não é nem se quer questionado. A professora, ao pedir que os alunos não copiem a tradução no caderno, parece demostrar que dessa vez a preocupação não estava na compreensão (tradução), mas na gramática. Ao trabalhar o texto apenas por meio da tradução, parece ficar claro que a sua preocupação não era com o texto em si, mas com as frases na voz passiva que estavam contidas nele. Essa preocupação parece ficar mais evidente quando passa mais exercícios para os alunos fixarem o "ritual" de passagem da voz ativa para a voz passiva.

unesp

O objetivo da leitura oral parece servir para que os alunos façam um rápido entendimento do texto, pois depois de ler o texto, PP disse que só pela leitura dela eles já haviam conseguido entender o sentido geral do texto. Na minha opinião, os alunos não leram o texto, no sentido de leitura como interação, mas só acompanharam a leitura da professora e em seguida a tradução do texto. É interessante observar que a tradução foi feita com a contribuição de alguns alunos, pois ao analisar a troca de turnos nessa trecho da aula é importante verificar como se deu a abertura de PP para que os alunos pudessem contribuir.

Outro ponto é o fato do texto ter sido passado na lousa. Lembrei-me quando discuti com meu orientador sobre a desconfiguração do texto, enquanto um todo discursivo, quando este é passado na lousa, já que se perdem as possíveis figuras, o *lay out* do texto, enfim tudo o que rodeia um texto na sua autenticidade. Concordo que isso é um empecilho para um bom trabalho com textos em sala de aula de inglês, mas diante da situação econômica que impede os professores de trabalharem com xerox, o que fazer? Sem dizer o problema da falta de disciplina e, até mesmo de consciência, encontrado nas escolas que levam muitos alunos a fazerem dos textos xerocados "aviãozinhos" de brinquedo, como justificou a professora observada.

Essa aula é interessante para ser tomada como típica, pois a sua seqüência é semelhante a aula típica da 1ª série A, já que em ambas PP primeiro trabalha a gramática e depois traz um texto como um pretexto para a análise lingüística.

3) DIÁRIO – 3ª série (B)
aula 04
data: 17/08/99

Nesta aula a professora retomou o discurso direto e indireto que havia sido introduzido na aula anterior, afirmando que, como a professora de português já havia ensinado este conteúdo, ficaria mais fácil para o alunos entenderem em inglês, pois estes discursos eram formados de maneira semelhante nas duas línguas.
Pediu que um dos alunos desse um exemplo de discurso direto e então que o transformasse em discurso indireto. Então disse que como eles já sabiam só iria passar as mudanças que devem ser feitas quando passamos um discurso direto para um indireto, mas, na verdade, apenas colocou, na lousa, os tempos verbais correspondestes em cada um dos discursos, bem como os advérbios, como segue nos quadros abaixo:

VERB

DIRECT SPEECH	REPORTED SPEECH
1. Simple Present	Simple Past
2. Simple Past	Past Perfect
3. Future Tense	Conditional
4. Present Continuous	Past Continuous
5. Past Continuous	Past Perfect Continuous
6. Present Perfect	Past Perfect

unesp

ADVERB

DIRECT SPEECH	REPORTED SPEECH
1. today	that day
2. yesterday	the day before
3. tomorrow	the next day
4. now	then...
5. ... ago	... before
6. last ...	the ... before
here	there

A partir disso, leu o que havia colocado, na lousa, e ofereceu apenas um exemplo que retratasse a passagem de um discurso para o outro: Mary said: " I have to study today" – Mary said (that) she had to study that day.

Depois pediu que os alunos lessem um texto, mas que não ficassem preocupados com a tradução, pois o objetivo da leitura do texto, era somente observar o discurso direto e indireto. Apenas traduziu o título, antes que eles começassem a ler, dizendo que se tratava de uma fábula, mas como eles disseram não ter entendido o texto, escreveu, na lousa, as palavras que achou que causariam mais problemas para eles. Outra fala que me chamou atenção foi quando pediu que os alunos só se preocupassem com o inglês, no sentido de observarem o aparecimento dos discursos, e somente se não entendessem que leriam frase por frase. O texto foi dado a cada dois alunos. Percebi que um grupo de quatro alunos estavam lendo o texto de tal forma a traduzirem-no, pois um dos alunos do grupo estava lendo em português.

A professora, então, faz a leitura oral do texto, parando parágrafo por parágrafo (trechos) para que os alunos pudessem explicar o que haviam entendido, usando suas próprias palavras. Achei interessante que uma das alunas ia resumir um trecho do texto que só havia a fala dos bichos, mas a professora interrompeu e traduziu fala por fala. Pediu então que os alunos identificassem no texto as frases que representassem o discurso direto e indireto e copiassem no caderno, e no final da aula pediu que os alunos lessem as frases que haviam encontrado (primeiro no discurso direto).

A professora parece ter somente dado um exemplo da passagem de um discurso para o outro, pois disse que os alunos já sabiam como acontecia em português e já que era semelhante em inglês, não havia necessidade de dar mais exemplos. No entanto, fico me perguntando se eles realmente sabem este conteúdo a ponto de fazerem as mudanças corretamente, pois me pareceu que os alunos não estavam entendendo, embora no momento de identificarem no texto eles fizeram certo, mesmo não tendo identificado a primeira frase no indireto.

O texto, como a própria professora disse, foi dado como um pretexto para que eles pudessem identificar o discurso direto e indireto, de tal forma que não era preciso eles se preocuparem com a tradução.

A professora parece ter contradito a sua fala de que não era preciso traduzir o texto, mas apenas entender o sentido geral, pois os alunos ao tentarem contar (resumidamente) o que haviam entendido, foram interrompidos pela própria professora que acabou traduzindo o texto. Aqui, parece ter ficado claro mais uma vez que entendimento de texto coincide, às vezes com tradução, e as vezes com resumo do texto, usando as próprias palavras.

A fábula é um texto bastante interessante para trazer para o centro da enunciação discussões sobre a moral, dando a oportunidade para que os alunos façam isso

unesp

de forma crítica, e também é uma maneira de ajudar na formação deles enquanto cidadãos e seres humanos. Em um primeiro momento, talvez fosse interessante trabalhar a questão da tipologia textual, buscando inferências a respeito do que eles esperam encontrar em uma fábula, já que os animais se tornam seres animados, mostrando que um texto como este é diferente de outros. E depois de trabalhar o texto, poderíamos chamar a atenção para o discurso direto e indireto, bem como para o uso e a formação (aspas, dois pontos) diferenciados um do outro, mesmo que fosse necessário para isso sistematizar regras de transformação para que os alunos pudessem melhor visualizar. Trabalhar um texto com objetivo único de ensinar gramática, revela que a leitura está a serviço da gramática, e não o contrário.

unesp

ANEXO 8

TRANSCRIÇÃO DO EVENTO DE LEITURA DA AULA TÍPICA DA 1ª SÉRIE – A

/.../

t135 PP: oh: oh: vão passando ESSE texto aqui (incompreensível) vão passando gente (+) chegou lá no final volte (incompreensível) eu vou explicar o que é pra vocês fazerem ai (++) esse texto também vocês vão colar no caderno viu gente na seqüência certinho

/.../

t143 PP: vai rapidinho título do texto' *changes* (+) na na aula passada nós fizemos uma tradução e apareceu essa palavra (+) que que significa *changes*"

t144 A23-1: não lembrar

t145 A26-1: transformar

t146 PP: como"

t147 A26-1: transformar num é"

t148 PP: transformar mudar né' aí *changes* então'
(incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))

t149 PP: o que que vai ser então' B [nome do aluno] o título aí"

t150 A23-1: transformação

t151 A26-1: transformação

t152 PP: mudanças né' trans transformação (+) vamos pôr no sentido de mudanças né' (+) certo" (++) eu vou lendo o texto (+) vocês já vão prestando atenção quais são as frases (+) onde nós vamos

t153 A23-1: transformações ou mudanças"

t154 PP: mudanças mudanças transformações (+) vão prestando já atenção em quais frases do texto (+) onde nós vamos encontrar o futuro imediato o *immediate future* (+) SÓ presta atenção na leitura vê se vocês conseguem entender vão tentando entender sobre o que fala o texto tá" (+) /.../ SÓ por essa leitura antes di grifar né' não sei si alguém já grifó qui qui vo' sobre o que

está falando esse texto"

t155 As-1: computador
t156 PP: sobre"
t157 As-1: computador
t158 PP: os computadores (+) e: que que sobre o que está falando aí dos computadores
t159 A11-1: ah: ⌜moderno
t160 PP: ⌞que tipo de computador"
t161 A26-1: moderno
t162 A6-1: um bem louco
t163 PP: moderno que mais" (+) bem louco o outro que chegou agora bem novo (+++) que mais gente"
t164 A26-1: é:
t165 A11-1: ah está falando do da assim do futuro da gente dos cientistas (+) da ciência modernizada dos computadores novos (+) do conforto da gente (incompreensível)
t166 PP: MAIS o uso desse computador EM QUE lugar está falando"
t167 A6-1: em casa
t168 A11-1: em casa
t169 PP: em casa (+) certo" então esse daí né' o entendimento GEral do texto (+) Agora (+) vocês vão grifar né' as frases do futuro imediato (+) e DEpois disso daí vos eu quero que vocês copiem essas SÓ essas frases deixa espaço pra colar o texto no caderno (+) copiem retirem do texto TOdas as frases do futuro que estão no futuro imediato (+) depois nós vamos trabalhar com essas frases antes né' de ver o entendimento do texto inteirinho (+) vamos já copiando não sei se vocês já marcaram (+) vão copiando agora as frases no caderno (+) tá"
t170 A23-1: mais oh: professora tem uma uma uma frase que começa que: é: (+) como é que é uma frase tem uma vírgula e ai começa i ai tem o verbo' (incompreensível)
t171 PP: tudo bem (+) vê onde você pode começa essa frase (+) se aparecer uma preposição uma conjunção sei lá o que for (+) cê vê onde a partir de onde dá o sentido melhor pra ela não precisa pôr a partir da vírgula INTERINHA cê vê onde (+) inicia o sentido melhor dessa

		frase tá' (+) podem fazer ((alunos começam a fazer a atividade)) ((±50 segundos))
t172	PP:	rapidinho C [nome do aluno] (incompreensível)
t173	A6-1:	S (+) se por exemplo eu não souber nenhuma frase do texto
t174	PP:	oi' ((aproximando-se do alunos))
t175	A6-1:	se por exemplo assim eu não souber nenhuma frase do texto
t176	PP:	não souber o que" FAzer o texto (incompreensível) A [nome do aluno] você vai tirar do texto SÓ o futuro imediato ó: pega o texto do comecinho (incompreensível) só
t177	A8-1:	oh: professora (incompreensível)
t178	PP:	pode ser pode ser (++) ((dirigindo-se para a carteira da aluna))
t179	A26-1:	oh S [nome da professora] é pra copiar as frase (incompreensível) no caderno"
t180	PP:	é vai retirando e copiando no caderno já deixa espaço pra você colar o texto na seqüência
t181	A26-1:	tem que deixa espaço pra traduzi"
t182	PP:	da frase" (incompreensível)
t183	A-1:	tem que deixar" (incompreensível)
t184	A11-1:	ah não pode fazer embaixo depois"
t185	PP:	oi'
t186	A11-1:	embaixo'
t187	PP:	das frases" POde do jeito que vocês quiserem gente
t188	A-1:	[nome da professora] (incompreensível)
t189	A26-1:	[nome da professora]
t190	A6-1:	qual o nome do texto" é *reading* ou é *changes*"
t191	A-1:	professora é pra copiar as frases com *going*" é"
t192	PP:	as frases que estão no futuro imediato
t193	A-1:	em inglês"
t194	PP:	inglês copia primeiro em inglês (+) retira do texto (+) depois você trabalha a tradução ((mais ou menos 1 min. e 45)) ((professora sai da sala para verificar quem está batendo na parede))
t195	PP:	prontinho" ((entrando na sala de volta))
t196	As-1:	não:
t197	A6-1:	era o você que estava batendo na parede [nome da professora] ((pergunta para a professora))

t198	PP:	eu	
t199	A6-1:	você é forte heim" ((alunos riem))	
	A8-1:	por que a senhora apagou a a data (incompreensível) pissora"	
t200	PP:	qual era a data"	
t201	A8-1:	ah: num sei viu (+) por que st"	
t202	PP:	first	
t203	A8-1:	mais é um professora	
t204	PP:	ah mais (incompreensível) (+) estou dizendo porque você põe th rd nd' (incompreensível)	
t205	A23-1:	oh' professora tem que deixar espaço pra fazer a tradução da frase"	
t206	PP:	não não precisa só se vocês quiserem nós vamos fazer a tradução mas não precisa anotar (++) ((dirigindo-se a um aluno)) não é pra copiar o texto não: esse texto você vai colar nu caderno é pra você retirar todas as frases (incompreensível)	
t207	A-1:	é *teacher* é quase o texto inteiro espera aí deixa (incompreensível)	((mais ou menos 2 minutos))
t208	A6-1:	oh louco você caprichou nos going aqui pelo amor de Deus	((mais ou menos 5 minutos))
t209	PP:	vocês estão terminando"	
t210	As-1:	As-1: não:	
t211	PP:	vocês estão copiando as frases está DANdo pra entender o que está falando em cada uma dessas frases"	
t212	A-1:	mais ou menos /.../	
t232	PP:	terminaram" (+++) oh: C [nome do aluno] fale pra mim a primera sentença que você encontrou aí no texto do futuro imediato	
t233	A8-1:	no futuro imediato" (incompreensível)	
t234	PP:	(incompreensível) uma vez	
t235	A8-1:	ah então do *we* futuro né' *future life*	
t236	PP:	*future life*	
t237	A8-1:	*is going to: to be more comfortable* ((lendo como se escreve))	
t238	PP:	*comfortable* ((corrigindo))	
t239	A8-1:	é pode ser pode ser	((alunos riem))
t240	PP:	vamos esperar um pouquinho	((mais ou menos 1 min. e 20 segundos))
t241	PP:	pronto gente" (+)	
t242	A6-1:	oh: [nome da professora] falta cinco minutos vamos deixar isso pra outra	

		aula	
t243	A-1:	é hora de dizer tchau	((alunos riem))
t244	A6-1:	esse é figura moço	((54 segundos))
t245	PP:	prontinho gente" psiu A' [nome do aluno] (incompreensível) só pra ver (+) o: texto você os que já terminaram quantas sentenças mais ou menos vocês conseguiram tirar do texto	
t246	As-1:	treze	
t247	A26-1:	treze	
t248	PP:	treze dezesseis que mais"	
t249	A8-1:	treze que dezesseis (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))	
t250	A6-1:	umas par delas	
t251	A8-1:	DEZESSEIS" nossa P"	
t252	PP:	é que as vezes vocês dividiram algumas sentenças que ela colocou numa só	
t253	A6-1:	quinze	
t254	PP:	então tudo bem treze quinze dezesseis depois nós vamos ver como vocês fizeram por que" por que que nesse texto apareceu TANta sentença do futuro imediato' o texto INTEIRINHO foi né' feito no futuro imediato por que"	
t255	A23-1:	porque tá acontecendo hora que a gente está no futuro próximo'	
t256	PP:	porque o futuro o: autor né' ele está falando de uma coisa que ele já prevê o futuro como vai ser né' então já está acontecendo já está acontecendo é uma coisa	
		/.../	
t258	PP:	então por isso todo o texto foi colocado bem dizer todo o texto foi colocado no futuro imediato a primeira frase que nós temos a C [nome do aluno] disse que essa future *life is going to be more comfortable* está correto de acordo com vocês a primeira frase é essa"	
t259	As-1:	é	
t260	PP:	qual é qual o significado dessa frase"	
t261	A6-1:	u fu: a vida NO futuro	
t262	A23-1:	vida no futuro	
t263	A6-1:	será	
t264	A23-1:	VAI	
t265	A6-1:	vai ser	
t266	A23-1:	muito confortável	

t267 A6-1: muito confortável

t268 PP: a vida a vida futura a vida nu futuro VAI ser mais confortável mais confortável mi perguntaram aqui porque psiu' mi perguntaram porque foi usado o *to be* aqui e o *to be* aqui (+) aqui (+) ele aparece junto com o *going* né' na sua forma conjugada a vida futura a vida no futuro *IS going* VAI / agora eu não disse que ela VAI SER mais confortável' o verbo principal da frase é o verbo *to be* é o verbo ser então ele tem que aparecer aqui ó/ no infinitivo (incompreensível) certo" então ele vai aparecer toda vez que você vai ser vai estar apareceu o verbo *to be* no infinitivo você tem que colocar ele na sua forma no infinitivo também em inglês certo' (+) a: segunda frase (+) dá tempo de fazer algumas a segunda frase qual é oh: C' [nome do aluno] ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))

t269 PP: *wait a moment*

t270 A8-1: *it is going*

t271 PP: *it is going'*

t272 A-1: *to be* (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))

t273 PP: não é essa" (incompreensível) ((PP e alunos conversam ao mesmo tempo a respeito de qual frase é a correta))

t274 PP: está certo gente a do A" [nome do aluno]

t275 A8-1: como que é" (incompreensível) ((alunos continuam conversando ao mesmo tempo))

T276 PP: não eu quero (incompreensível) eu quero que vocês entram num acordo ANtes da frase do B tem a frase da C [nome do aluno] *it is going*

t277 A8-1: *TO: be* (incompreensível) ((alunos continuam conversando ao mesmo tempo

t278 PP: que mais C" [nome do aluno] (incompreensível) ((alunos continuam falando ao mesmo tempo))

/.../

t285 PP: psiu' senta A [nome do aluno] senta A

[nome do aluno] psiu' presta atenção nós vamos tentar (incompreensível) o texto na seqüência pra depois POR AQUI nos vamos ver o entendimento geral do texto

t286 A8-1: DEpois que vem a frase do B [nome do aluno]

t287 PP: eu deixei pra vocês (incompreensível) o B [nome do aluno] falou uma a C [nome do aluno] falou outra pra ver se vocês procuravam nesse meio ai né' (incompreensível) então' nessa frase *it is going to be Even more important in the future* tem mais alguma coisa uma palavra que eu não coloquei" (+) não/ esse *it* aqui está referindo ao que" (incompreensível) ((alguns alunos respondem ao mesmo tempo))

t288 PP: a ele quem"

t289 A6-1: computador

t290 PP: ao computador né' então olha ele (+) vai

t291 A6-1: ser

t292 PP: ser

t293 A6-1: *even* ((pronuncia éven))

t294 PP: *e-ven more*

t295 As-1: muito importante

t296 PP: ainda mais né' (incompreensível) ainda mais

t297 A6-1: importante

t298 PP: importante
((bate o sinal para o intervalo))
((próxima aula depois do intervalo))

t299 PP: *even more important future* ELE vai ser AINDA mais importante no futuro *E:VEN MORE* ainda mais certo' a frase que segue Bruna fala a sua a terceira que segue aí

t300 A-1: *there is going to be*

t301 PP: *there is* espera espera um pouquinho só *there is going to be*'

t302 A-1: a home computer

t303 PP: there is going to be'

t304 A8-1: a home computer

t305 A-1: *a home computer*

t306 PP: *a home computer*

t307 A23-1: *in every house*

t308 PP: *in every house*

t309 A8-1: *house (++)*

t310 PP: psiu nessa frase aqui o que vocês

		entenderam qual foi a tradução que vocês deram a essa frase" (+)
t311	A26-1:	eu não sei o que é esse *there* ai'
t312	PP:	o que significa' o verbo *there to be* TO-DO dia toda tradução eu chego aqui e falou pra vocês não se esQUEçam o *THERE to be*
t313	As-1:	há
t314	A8-1:	de novo de novo de novo DE NOVU:
t315	PP:	gente psiu' que que significa então o verbo *there to be there is there are there to be"*
t316	A26-1:	há
t317	PP:	há
t318	A6-1:	não me pergunte
t319	PP:	então o *there to be* é o verbo haver o *is going* aqui
t320		(incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t321	PP:	então VA:I HA:VER porque o verbo *there to be* é o verbo haver então (incompreensível) vai haver (+) um (+) computador que quer dizer esse aqui"
t322	A26-1:	caseiro
t323	PP:	que que vai ser"
t324	A26-1:	caseiro
t325	PP:	computador' caseiro doméstico né' um computador doméstico (+) *in every house* que quer dizer isso"
t326	A26-1:	em todas as casas
t327	PP:	em cada uma das casas em todas as casas né'
t328	A23-1:	é não sei quando mais vai né'
t329	PP:	um dia (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t330	PP:	psiu' C [nome do aluno] psiu' A [nome do aluno] fala você a próxima
t331	A-1:	oi'
t332	PP:	a quarta frase fala pra mim
t333	A-1:	*it is going to be the mar major source of information* ((pronunciou as palavras como se lê)) *for the family*
t334	PP:	está certo isso daí" está certo" *it is going to be (+) the major'*
t335	A-1:	*source* ((pronunciou de maneira incorreta)) *of*
t336	PP:	*of* que mais"
t337	A-1:	*information* ((pronunciou como se lê))
t338	PP:	*information* ((corrigindo a pronúncia da

aluna))
t339 A-1: *information* professora ((pronuncia como se lê))
t340 A-1: *for the family*
t341 PP: *for the family*
t342 A-1: *FAT family* ((cantando)) ((alunos riem))
t343 PP: como que fica essa frase então"
t344 A11-1: ele será
t345 PP: SERÁ" WILL BE"
t346 A23-1: ele
t347 PP: ele'
t348 As-1: vai [ser
t349 PP: [vai ser
t350 A26-1: que quer dizer *major*"
t351 PP: que quer dizer" o majoritário né' o maior o principal que que vai ser esse *source* aqui"
t352 A26-1: é:
t353 PP: *source of information* que que vai ser isso"
t354 A6-1: maior desenvolvimento"
t355 PP: maior' fonte de informação
t356 (incompreensível) ((alunos começam a falar ao mesmo tempo))
t357 A' [nome do aluno] quer dizer fonte então ele vai ser a maior a principal fonte de'
t358 A6-1: [conhecimento
t359 PP: [informação para a família né' (+) então essa palavrinha aqui ó vocês NÂO' conheciam as duas né' só que essa né' o: o B [nome do aluno] já falou que era majoritário maior principal né' certu" *source* aqui quer dizer fonte indicando origem fonte de informação origem de informação (+) A QUINTA frase que aparece nu texto fala você A' [nome do aluno] (+)
t360 A-1: *the house*
t361 PP: *the"*
t362 A-1: *house*
t363 PP: vai falando (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t364 PP: *housewife*
t365 A6-1: i:sso:
t366 PP: *housewife* (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t367 PP: *is going to*

t368 A23-1: *to be*
t369 PP: *to do"*
t370 A-1: *to do*
t371 A23-1: *her*
t372 PP: *to do'*
t373 A-1: *her shopping*
t374 A23-1: agora vem uma frase tão esquisita (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t375 A6-1: *trou*
t376 PP: *through* ((pronunciando corretamente))
t377 As-1: *through* ((repetindo))
t378 PP: *through'* que mais"
t379 A8-1: acabou
t380 A-1: ca: putador
t381 PP: *through the computer* essa frase o que vocês entendem dela"
t382 A6-1: nada
t383 PP: que que [vai (incompreensível)
t384 A6-1: [as do-na de casa vão poder fazer compras pelo computador
t385 PP: PP: a dona de casa vai (+) fazer verbo to do aqui vocês têm o *make* i tem u do aqui' fazer compras *SHOpping* então" vocês vão usar o *do DO HER shopping* fazer né' as compras dela sua compra pelo' computador através do computador né' *through* aqui quer dizer por através por meio de (+) *SIXTH* (+) é: A [nome do aluno] fala você
t386 A6-1: i: sobro
t387 As-1: *she is going to or order directly* ((pronunciou de maneira incorreta))
t388 PP: *she is going'*
t389 A8-1: não não não tá certo eu errei C' [nome do aluno] empresta sua régua
t390 PP: [*she is going to order*
t391 A-1: [*directly*
t392 PP: [*what else" directly"*
t393 A-1: *to the computer* ((pronunciou como se lê))
t394 PP: *to the computer'*
t395 A-1: *of the super supermarket*
t396 PP: *of the'*
t397 A26-1: *supermarket*
t398 PP: *supermarket* (++) A [nome do aluno] qual é a tradução dessa frase" (+) esse she aqui tá referindo a quem"
t399 A11-1: ela
t400 A26-1: a ela

t401 PP: ela quem"
t402 A23-1: a dona de casa
t403 PP: a dona de casa *housewife* então ela' (+)
t404 A26-1: ela vai
t405 PP: ela vai a dona de casa vai que é o verbo *to order*"
t406 A23-1: não saber
t407 PP: *ask*" que que é o verbo *ask*"
t408 A6-1: perguntar
t409 PP: ou o que mais"
t410 A6-1: pergunta
t411 PP: ou" pedir né' ordenar pedir né' diretamente em que lugar" pra que lugar" pra quem"
t412 A23-1: do computador
t413 PP: computador do"
t414 A23-1: para d supermercado
t415 PP: supermercado então ELA VAI PE-DIR diretamente do computador do supermercado tem uma seqüência ai né' mas não precisa pôr então pode pára só nessa frase ai ela vai pedir diretamente do: computador do supermercado fala você A a número sete vamos mais rapidinho gente pra dá tempo de terminar isso
t416 A-1: *the supermarket is going to*
t417 PP: *the supermarket*
t418 A-1: *is going*
t419 PP: *is going*
t420 A26-1: tem o *then* na frente
t421 A23-1: tem o *then*
t422 PP: oi'
t423 A23-1: *then* (+) vírgula
t424 PP: *then* aqui antes"
t425 A23-1: é
t426 PP: acho que não vai fazer falta não vamos ver só isso aqui que a A [nome do aluno] colocou going' to"
t427 A-1: *deliver*
t428 PP: *deliver*
t429 A-1: *the goods*
t430 PP: *the goods*
t431 A-1: *directly (+)*
t432 PP: *directly*
t434 A-1: *to her house*
t435 PP: *to her home*
t436 A-1: *her HOme HOUSE*
t437 A23-1: *house*
t438 A26-1: *house*

t439 PP: *house"*
t440 A23-1: é
t441 PP: *the supermarket is going to deliver the goods directly to her home house*
t442 A-1: *her house*
t443 PP: *her house* (+) essa daqui A [nome do aluno] o que você entende dessa frase"
t444 A-1: não entendo
T445 PP: o supermercado vai" (+) si ela fez o pedido que que o supermercado vai fazer"
t446 A6-1: entregar
t447 As-1: entregar
t448 PP: entregar mandar né' (+) *deliver* entregar mandar que que vai ser *goods* aqui' quer dizer'
t449 A-1: é golfinho
t450 PP: bons e boas" é o adjetivo com s no plural"
t451 A23-1: ah'
t453 PP: quando aparecer com esse s aqui' que substantivo que vai ser"
t453 A6-1: bom
t454 PP: não / não existe plural dos adjetivos
t455 A11-1: os melhores
t456 PP: NÃO: não existe plural de adjetivo
t457 A11-1: por que"
t458 PP: porque esse s aqui cê já sabe que isso daqui não é adjetivo mais vai sê um substantivo que que u supermercado vai mandar gente"
t459 As-1: ((respondendo)): as compras
t460 PP: as compras MER-CA-dorias (+) *goods* mercadorias certo"
t461 A23-1: diretamente para a casa dela
t462 PP: diretamente para a casa esse *her* aqui' tá referindo a quem"
t463 A23-1: a dona de casa
t464 PP: a dona de casa a casa DEla da dona de casa certo" esse *her* é o possessivo usado (incompreensível) o: número oito quem fala" *SHE...* (+) vai *She...*
t465 ((alunos falam ao mesmo tempo))
t466 PP: por que" B' fala você
t467 A-1: onde parou"
t468 PP: *house to her house*
t469 A-1: *she she is*
t470 A23-1: não: não: não: não professora *there is*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

		(incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t471	A8-1:	é
t472	A23-1:	é C'((rindo))
t473	PP:	é u que gente"
t474	A23-1:	aqui do lado de cá (+) é ((rindo))
t475	PP:	tá certo B"
t476	A-1:	não eu pulei então
t477	PP:	você pulou" (+) *there is going to be*
t478	As-1:	*a complete*
t479	PP:	a"
t480	As-1:	*complete*
t481	A-1:	eu pulei
		(incompreensível) ((muitos falando ao mesmo tempo))
t482	PP:	a *system*'
		(incompreensível) ((muitos falando ao mesmo tempo))
t483	PP:	*information* (+) vou colocar o ponto ali (+) como que vai ficar essa frase aqui' PPiu A' como que fica essa frase" QUE que significa esse *there is going to be* aqui"
t484	A-1:	vai
t485	PP:	vai'
t486	A-1:	vai haver
t487	PP:	vai haver'
t487	A6-1:	uma completa um completo sistema de"
t488	A23-1	um completo sistema instantâneo de informação
t489	A-1	ah:: ó:: ((risos))
t490	PP	sistema completo né' (+) instantâneo de informação né' (incompreensível) né' rápido número nove (+) fala VO:cê A
t491	A6-1:	sou eu
t492	A-1:	qual que é"
t493	A-1:	a nove
t494	A-1:	*we are*
t495	PP:	vão seguindo gente (incompreensível)
t496	A-1:	*we are going to*
t497	PP:	*we are going to'*
		(incompreensível) ((muitos falando ao mesmo tempo))
t498	PP:	*going to have what"*
t499	A-1:	*a new newspaper*
t500	PP:	psiu' espera aí A eu perdi aqui *to have*'
t501	A-1:	*a new*
t502	A23-1:	*a new*



t503 A-1: *newspaper*
t504 PP: *a newspaper*
t505 A23-1: não: não não não é *new* depois *newspaper*
t506 A6-1: que rolo
t507 PP: *a new newspaper* (incompreensível) ((muitos falam ao mesmo tempo))
t508 PP: *system*'
t509 A-1: *in in the*
t 510 PP: *in the*'
t 511 A-1: *twenty one*
t 512 A11-1: vinte um
t513 A23-1: st
t514 PP: *twenty first*
t515 A26-1: *century*
t516 PP: *century* (+) como é que fica essa daqui Ana..."
t517 A-1: oi'
t518 PP: como que fica o entendimento dessa frase"
t519 As-1: nós vamos
t520 PP: A' PPiu' nós' si é nós ali que que vai ser aqui A nós"
t 521 A-1: vamos
t 523 PP: vamos
t 524 A-1: comer
t525 PP: verbo *have* que que é" nós vamos' que que é o verbo *have*"
t526 A-1: comer
t527 PP: que que é o verbo to *have*" GENte pres tenção
t528 As-1: ter
t529 PP: ter né' é o verbo TER comer é *eat* (+) nós vamos ter a *new newspaper* A'
t530 A-1: um novo jornal
t531 PP: um novo jornal SISTEMA né' a *new newspaper system*
t532 A-1: um novo sistema de jornal
t534 PP: um novo sistema de jornal
t535 A-1: nos dias
t536 A26-1: NO século vinte um
t537 PP: nu século vinte um *TWENTY FIRST century* (+) a décima B fala você
t538 A26-1: *you are going to*
t539 PP: *you are going to* ((escrevendo na lousa))
t540 A26-1: *select*
t541 A26-1: *select*
t542 PP: *select*



t543	A26-1:	*your news (+) while* ((pronuncia de maneira incorreta)) *your news (+) while* é isso" *while*"
t544	PP:	*while* ((corrigindo))
t545	A26-1:	*while* ((repete corretamente)) (+) *your (+) life* ((pronuncia como se fosse live))
t546	PP:	*your life* ((corrigindo))
t547	A26-1:	*life is going to (+) select (+) hers*
t548	A8-1:	*hers*
t549	PP:	como fica B' psiu'
t560	A26-1:	nós vamos
t561	PP:	nós"
t562	A26-1:	não você vai
t563	PP:	você vai
t564	A26-1:	selecionar é isso"
t565	PP:	selecionar
t566	A26-1:	o seu novo
t567	PP:	novo" com s"
t568	A26-1:	que que é isso"
t569	PP:	que quer dizer *news* gente"
t570	A6-1:	revista ((ri))
t571	PP:	que que é *news*"
t572	A6-1:	novos
t573	A23-1:	notícias
t574	PP:	notícias A' que que eu acabei de falar aqui ó: adjetivos não se pode ter esse s não fala novos *new* já é novo nova novos e novas (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t575	PP:	oi'
t576	A26-1:	as notícias' não sei o que lá
t577	PP:	que que é *while* mesmo" (+) enquanto enquanto
t578	A26-1:	você
t579	PP:	*your wife*"
t580	A26-1:	não
t581	PP:	enquanto' que que é *your your wife*" se lá oh: *HOUSEWIFE* é dona de casa o que vai ser *wife* aqui sozinho"
t582	A23-1:	dona' dona de sua casa'
t583	PP:	dona de quem" ((alunos riem))
t584	PP:	sua ES-POSA certo" enquanto sua esposa'
t585	A23-1:	A23-1: dona de quem ((ri))
t586	A26-1:	: vai selecionar
t587	PP:	vai selecionar' as notícias DELA certo' esse *hers* aí com s né' é que não acompanha o substantivo

t588 A23-1: que que é o *hers* com s"
t589 PP: é um possessivo quando ele não acompanha um substantivo né'
t590 A23-1: ah tá
t591 PP: aí você tem que acrescentar o s ele aparece com s porque *HER* é DEla quando acompanha o substantivo ó: ((explicando na lousa)) *her house* agora aqui não acompanhou *hers* tem que ter o s está' certinho"
t592 A11-1: que que é *while* ali professora (incompreensível)
t593 PP: qual"
t594 A11-1: ah depois de *news* ali
t595 PP: *news while* enquanto
t596 A11-1: enquanto brigado
t597 PP: tem o *when* que é quando *while* enquanto nós vimos isso no: ano passado (+) eu lembro que nós vimos *when i while*
t598 A26-1: não deu não
t599 PP: não'
t600 A-1: lógico que deu
t601 PP: eu acho que sim aquele texto pequeninho
t602 A26-1: *when e while*"
t604 PP: *when e while* aquele texto (incompreensível) eu não passei pra vocês'
t605 A26-1: ah: passou (incompreensível)
t606 PP: então naquele texto lá aparece (incompreensível) décima primeira (+) *eleventh* fala' a A' (+) vamos rapidinho gente
t607 A26-1: ah essa frase é fácil
t608 A23-1: é a mais fácil
t609 A-1: *the*
t610 PP: *the*'
t611 A-1: *newspaper*
t612 PP: *newspaper*
t613 A-1: *is*
t614 PP: *is*
t615 A-1: *going*
t616 PP: *going*
t617 A-1: *to*
t618 PP: *to'*
t619 A-1: *disappear* ((pronuncia de maneira incorreta)) (+)
t620 PP: *disappear*' (+) só"
t621 A-1: só

unesp

t622	PP:	que que fala aqui então Ana...” que quer dizer *newspaper*”
t623	As-1:	o jornal vai
t624	PP:	JORnal *newspaper NEWS* gente ó: notícias news e paper papel
t625	A26-1:	as notícias de papel vão desaparecer (incompreensível) ((professora e alunos fazem alguns comentários ao mesmo tempo))
t626	PP:	*newspaper* (+) o jor-nal vai’ *DISAPPEAR* desaparecer certo”
t627	A-1:	o jornal vai desaparecer’ coitado:
t628	PP:	A' a décima segunda
t629	A19-1:	*we are*
t630	PP:	*we are*
t631	A19-1:	*going*
t632	PP:	*going*
t633	A19-1:	*to have* (+) (incompreensível) ((alguns alunos ditam esse trecho da frase para a professora escrever na lousa)) (+)
t634	PP:	*the newsvideo’*
t635	A11-1:	vírgula
t636	A19-1:	só (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo)
t637	A26-1:	não tem (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo)
t638	A26-1:	*OR the videotext*
t639	A6-1:	*vídeo sex*”
t640	A11-1:	*text*
t641	A6-1:	ah:
t642	PP:	A'
t643	A26-1:	é *test* ou *text*
t644	PP:	*text*
t645	A26-1:	*text*
t646	PP:	x texto (incompreensível) A' (+) nós vamos o que aqui nessa frase’
t647	As-1:	nós vamos ter
t648	A19-1:	ter
t649	A26-1:	eh: notícias de vídeo
t650	A19-1:	ter notícias de vídeo
t651	PP:	notícias de vídeo ou’
t652	A23-1:	ou’ vídeo texto’
t653	A26-1:	ou’ vídeo texto
t654	PP:	vídeo texto mesmo né’ textos em vídeo (+) décimo terceiro
t655	A-1:	eu
t656	PP:	o B já falou A... pode falar



t657 A6-1: ah: *the news is going*
t657 PP: *the news'*
t658 A6-1: *is going*
t659 PP: *is going*
t660 A6-1: *to*
t661 PP: *to*
t662 A6-1: é: *appear* ((pronuncia como se fosse april))
t663 A23-1: *appear* ((corrigindo))
t664 A6-1: *appear* ((repete corretamente))
t665 PP: *appear*
t666 A23-1: é
t667 A6-1: *appear ime immediately immediately* ((pronuncia errado)) (+) (incompreensível) (++) *on the video (+) screen (+) of the (+) terminal*
t668 PP: só isso"
t669 A6-1: só
t670 PP: A... essa frase como você traduz"
t671 A6-1: as notícias vão ser
t672 As-1: vão aparecer
t673 A6-1: vão aparecer'
t674 PP: vão aparecer
t675 Alguns alunos juntos: imediatamente
t676 A6-1: é: essa palavra eu não conheço
t677 A23-1: imediatamente
t678 A11-1: vão aparecer imediatamente
t679 A26-1: no vídeo não sei que lá
t680 PP: que quer dizer *screen*"
t681 A23-1: não saber
t682 A26-1: não sa:ber
t683 PP: que que é o *silk screen*"
t684 A6-1: *screen*' pôr
t685 PP: *screen*
(incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t686 PP: que que vai ser *screen*"
t687 A23-1: ah'
t688 PP: *silk* não si tem o *silk screen* que que vai ser *screen de silk*"
t689 A6-1: a cor
t690 PP: não / tela tela
t691 A-1: figura (+) figura
t692 PP: tela
t693 A6-1: tela ah vai ser diretamente da tela da: televisão
t694 A23-1: não espera aí
t695 PP: vai aparecer imediatamente né' na tela'
t696 A6-1: do seu terminal
t697 PP: do do vídeo do terminal (+) do terminal

		do computador né' certo"
t698	A6-1:	tá bom a frase ainda está sem sentido mais está tudo certo
t699	PP:	que mais"
t700	A23-1:	mais três
t701	A26-1:	mais uma
t702	As-1:	As-1: mais três
t703	A26-1:	mais duas
t704	As-1:	MAIS TRÊS ((alunos falam ao mesmo tempo))
t705	PP:	décima quarta PPiu' rapidinho fala você C (+)
t706	A8-1:	*we are*
t707	A-1:	*we are also going to (+) see* ((pronuncia de maneira incorreta))
t708	A23-1:	*see* ((corrigindo))
t709	A-1:	*see talking*
t710	A23-1:	*s-e-e s-e-e*
t711	PP:	*see*
t712	A-1:	é / *see talking* (+) *machines* (+)
t713	PP:	C' nós'
t714	A26-1:	vamos
t715	PP:	que quer dizer *also*"
t716	As-1:	também
t717	PP:	também né' nós também'
t718	As-1:	vamos (+) ver
t719	PP:	ver' *talking machines* que quer dizer que que é aquelas maquininhas *talking machine* aqueles aparelinhos *talking machines*'
t720	A6-1:	*talk*" e:
t721	A11-1:	ah eu conheço *walk machine*
t722	PP:	tem *walking machine talking machine*
t723	A6-1:	é: uh: (incompreensível)
t724	PP:	que que vai ser" (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t725	PP:	que que é o verbo *to talk*"
t726	A6-1:	*to talk*" ah eu lembro mais eu num sei falar
t727	PP:	*speak*
t728	A6-1:	falar
t729	PP:	mesma coisa mas qual é a tradução dele"
t730	As-1:	dizer
t731	A6-1:	dizer
t732	A23-1:	ouvir' não conversar
t733	A26-1:	falar
t734	PP:	conversar / então o que vai ser *talking machine*"

t735	A26-1:	também usou tudo que tinha ((alunos riem))
t736	A6-1:	máquina de falar
t737	PP:	MÁquinas falantes máquinas que falam né'
t738	A23-1:	ah: *machines* é máquinas"
t739	PP:	*machines* máquinas (incompreensível) ((alunos começam a falar ao mesmo tempo))
t740	PP:	psiu' continuANDO (+) a próxima quem fala" quem não falou ainda gente" fala você aqui oh: (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t741	PP:	NÂO POR QUE GEN: ti"
t742	A-1:	*YOU ARE (+) going to tell*
t743	PP:	*you are going*'
t744	A-1:	é:
t745	A23-1:	*to tell*
t746	A-1:	*to tell*
t747	PP:	*to tell*
t748	As-1:	*your*
t749	A26-1:	*TV*
t750	A-1:	*your TV*
t751	PP:	*your TV* (incompreensível) ((alguns falam ao mesmo tempo))
t752	A26-1:	*turn on*
t753	As-1:	*turn*
t754	A26-1:	*turn on*
t755	A8-1:	só / só até aí
t756	A-1:	não eu coloquei até (incompreensível)
t757	A8-1:	eu coloquei até TV
t758	A-1:	eu também
t759	A8-1:	porque outro já é exemplo gente
t760	PP:	você' como que fica aqui C" você'
t761	A8-1:	você vai
t762	PP:	vai que que é u verbo *to tell*" (+) tem u *say* i u *tell*
t763	A-1:	falar conversar'
t764	PP:	dizer né'
t765	A8-1:	viche mais é conversar falar e dizer (incompreensível)
t766	PP:	conversar falar dizer (incompreensível) ((alguns alunos começam a rir e falar ao mesmo tempo)) (+) DI-ZER pra quem"
t767	A8-1:	pra televisão
t768	A26-1:	pra televisão
t769	PP:	que que significa *turn on*" (incompreensível) ((alunos falam ao

unesp

mesmo tempo))

t770 PP: que que é *turn on* gente' (+) vocês falam assim ah que que vem escrito lá *turn on turn off* que quer dizer *turn on turn off*

t771 A23-1: ah'

t772 PP: *turn on turn off*

t773 PP: (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))

t774 PP: ligue desligue *turn off* né' (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))

t775 A23-1: aqui tem *turn on* só (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))

t776 A23-1: na minha não tem nada disso não S...

t777 PP: psiu' oi'

t778 A23-1: na minha não tem nada disso não

t779 PP: o *on* e o *off* não tem' (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))

t780 PP: psiu' não são todas mas sempre me perguntam que que é *turn on turn on e turn off' turn on e turn off*

t781 A23-1: A23-1: como que fica então'

t782 PP: LIGUE

t783 A23-1: você vai dizer televisão ligue

t784 PP: você vai ver televisão LIGUE

t785 A8-1: acha' ai: que chi:que hein' (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))

t786 PP: tem mais uma'

t787 As-1: tem

t788 A8-1: não

t789 PP: fala você Ca... acho que você não falou ainda né'

t790 A-1: *your*

t791 PP: *your*

t792 A-1: *stove*

t793 PP: *stove' (+) your stove*

t794 A-1: *is going*

t795 PP: *is going*

t796 A-1: *to shout* ((pronunciou incorretamente)) (incompreensível)

t797 PP: *to'*

t798 A-1: *shout to you shout*

t799 PP: *shout to you'*

t800 A23-1: *to you* ((alunos riem))

t801 PP: só isso'' não que mais''

		(incompreensível)
t802	A23-1:	é tem continuação mais nós não (incompreensível)
t803	PP:	então mais põe alguma coisa que que ele vai dizer pra ficar mais completo
t804	A23-1:	*ah: the water is boiling*
t805	As-1:	*the water is boiling*
t806	PP:	é só essa frase que tem"
t807	A8-1:	é a última
t808	A6-1:	cabo:
t809	PP:	então tudo bem / o que que u que quer dizer aqui *stove*" (+) que que é *STOve*''
t810	A26-1:	forno'
t811	A6-1:	isto a'' estou aqui ((alunos risos))
t812	PP:	e esse verbo aqui verbo *boil*"
t813	A-1:	bola ((alunos riem))
t814	A6-1:	*boil*" ah: é: acho que sei é: é bolinha de gude
t815	PP:	PPiu' *stove* é fogão
t816	A23-1:	istover seu fogão (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t817	PP:	seu fogão'
t818	A23-1:	vai
t819	A11-1:	vai
t820	PP:	vai'
t821	A-1:	acender
t822	A23-1:	acender pra você'' ((alunos riem))
t823	A-1:	FALAR com você ((alunos riem))
t824	PP:	ele vai gritar com você falar com você
t825	A26-1:	nossa falar gritar (incompreensível) ((alunos falam e riem ao mesmo tempo))
t826	A6-1:	oh: desliga aí em cima que está quente oh:
t827	PP:	psiu' pá:ra gente
t828	A23-1:	a água está fervendo
t829	PP:	psiu' a água está fervendo
t830	As-1:	aí que chi:que:
t831	A6-1:	*boiling* ((pronuncia como se lê)) é fervendo'' (incompreensível) ((alunos falam e riem ao mesmo tempo))
t832	A6-1:	C (+) C pode vim *hot* que estou *boiling* ((pronunciou como se lê)) ((alunos riem))

t833 PP: certinho" (+) essas frases psiu' vocês viram
t834 A23-1: professora essa daqui falou assim (incompreensível) ((alunos falam e riem ao mesmo tempo))
t835 PP: vocês viram (incompreensível) ((alunos falam e riem ao mesmo tempo)) frases todas elas falando coisas que vão acontecer no futuro (incompreensível) que é o texto INTERINHU falando do futuro né' que é bem que tá bem próximo falando do século vinte UM né' então o autor colocou o texto inteirinho coisas que ele acha que realmente acontecerão no futuro de acordo com o que já está acontecendo por isso que o texto foi colocado INTEIRINHO no futuro imediato certo' (+) AGORA vocês já retiraram as frases COM ESSAS FRASES já dá pra entender o texto inteirinho do que se fala TEM alguma palavra nas outras frases que ficaram aí sem vocês entenderem o que significa"
t836 A8-1: aqui pissora oh: vê se (incompreensível) ((alguns alunos começam a falar ao mesmo tempo))
t837 A8-1: espera ai C sou eu primeiro
t838 PP: como'
t839 A23-1: aqui ó:
t840 PP: *usernew*" ((professora não entende o que a aluna está perguntando))
t841 A23-1: é (incompreensível) *new*
t842 A-1: que que é isso C" (+) tá louca"
t843 PP: oeste da Europa oeste oeste europeu né' (incompreensível)
t844 A8-1: pissora: aqui
t845 A11-1: *message* ((como se lê)) é mensagem'
t846 PP: *message* é mensagem recado destino (+) *recently*' (+) recentemente
t847 A23-1: que quer dizer *according* ((pronuncia de maneira incorreta))
t848 PP: *according*' acordo né'
t849 A11-1: que que é *forecast* ((pronuncia como se lê))
t850 PP: *forecast* ((pronunciando corretamente)) que palavra acompanha esse *forecast*"
t951 A26-1: *weather* ((pronuncia de maneira incorreta))
t852 PP: *weather*'

t853 A23-1: *weather* ((repete corretamente))
t854 PP: *weather forecast* alguém sabe mi falar o que é esse *weather*"
t855 A23-1: que palavra'
t856 A26-1: que que é: *schedules*" ((pronuncia de maneira incorreta))
t857 PP: PP: calma lá vamos ver aqui (incompreensível) que quer dizer *weather forecast cast* que aparece aí ne ne nessa na mesma seqüência no mesmo parágrafo" (+) que quer dizer *weather*"
t858 A26-1: *weather*'
t859 PP: *weather* antes de *forecast*
t860 A26-1: ah num sei
t861 PP: a C só me perguntô o *forecast* ela não me perguntô a palavra anterior (+) *weather* quer dizer tempo certo" e *forecast* (incompreensível) previsão do tempo
t862 A-1: previsão do tempo
t863 PP: certo' (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t864 PP: *burn burn* é o verbo queimar *burn*
t865 A26-1: que que é *ask* ((pronuncia de maneira incorreta))
t866 A11-1: queimar"
t867 PP: quei-man-do
t868 A23-1: i-s-c (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t869 A26-1: oh: S... (+) S... que que é *ask*
t870 PP: *ask*" perguntar ou senão pedir né' *ask to ask*
t871 A11-1: oh: S... cê ê falou o que que é aquela palavra"
t872 PP: falei
t873 A11-1: num entendi: (incompreensível) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))
t874 PP: *weather forecast weather* quer dizer tempo
t875 A23-1: tempo"
t876 PP: é / tempo tempo de temperatura (+) *weather forecast* previsão: do tempo tá'
t877 A11-1: tá
t878 PP: qual mais"
t879 A26-1: u que"
t880 A23-1: *know* ((pronuncia quinou))
t881 PP: qual que é o verbo"

t882	A23-1:	*know* ((pronuncia quinou))
t883	PP:	quinou gente"
t884	A6-1:	não é quinou é *now* (+) *now*
t885	PP:	*KNOW*
t886	A8-1:	NÃO fui eu que perguntei é por isso
t887	A6-1:	ah:
t888	PP:	*to know* né' (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo)) *KNOW* vocês tem o não vocês fazem confusão né' (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t889	A-1:	*we* às vezes
t890	PP:	não tudo bem *we* mais eu estou falando que o verbo *to know* é o verbo saber conhecer (+) *we know* nós sabemos nós conhecemos (incompreensível) ((alunos falam ao mesmo tempo))
t891	PP:	*schedules*" é: horário uma tabela de horário referente a horas certo"
t892	A23-1:	horário de ônibus"
t893	PP:	é (incompreensível) horário de ônibus a: tabela de horário (incompreensível) que mais" (+) só"
		/.../
t907	PP:	colem o texto
		/.../