

UNISINOS – UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO EM LINGÜÍSTICA
APLICADA
CARMEN ÂNGELA LAZAROTTO

A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar:
uma prática co-construída por professores e alunos

SÃO LEOPOLDO

2006

CARMEN ÂNGELA LAZAROTTO

A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar:

uma prática co-construída por professores e alunos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Dra. Luciene

Juliano Simões

SÃO LEOPOLDO

2006

CARMEN ÂNGELA LAZAROTTO

A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar:

uma prática co-construída por professores e alunos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Ana Antônia Peterson

Profª Drª Ana Zilles

Profª Drª Luciene Juliano Simões

A minha mãe, pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos

- A **Deus**, pois sem sua ajuda, nada teria sido possível;
- A minha **família**, pela confiança e ajuda;
- À **Luciene Juliano Simões**, por sua força, conhecimento e disposição diante das minhas limitações;
- Às **amigas** do mestrado, pelas conversas e pela amizade;
- Às professoras **Ana Maria Guimarães** e **Ana Zilles**, pelas valiosas sugestões na banca de qualificação;
- À **direção, professores e alunos** que participaram deste trabalho;
- Aos **amigos** que me incentivaram e que também acreditaram que eu era capaz;

RESUMO

Este estudo investiga como as aulas de leitura em inglês se relacionam com o trabalho de leitura desenvolvido numa escola da rede pública de ensino de uma cidade do interior do oeste Catarinense. A geração de dados implicou observação participante nas aulas de inglês e nas demais aulas de leitura que aconteciam na escola seguindo um esquema rotativo semanal. A triangulação dos dados foi feita a partir da análise das anotações no diário de campo, da coleta de documentos, do questionário, das entrevistas com professores e alunos, das gravações em áudio e vídeo e do conselho de classe participativo. O trabalho foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, cujo foco de análise recaiu sobre a relação entre as aulas de leitura em inglês e a leitura escolar. Considerando que a leitura em inglês e que a leitura na escola como um todo precisam ser significativas e co-construídas pelos participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, os resultados da pesquisa indicam que há uma distância entre o discurso normativo e as ações sociais, tanto por parte dos professores das várias disciplinas da Matriz Curricular, quanto por parte dos alunos que também co-constroem tais práticas. Nas aulas de leitura em inglês, a professora constrói um contexto significativo para trabalhar com o texto, porém isso resulta em tentativas de significação sem o texto, uma vez que ele acaba servindo de pretexto para ensinar/aprender outras coisas que não a leitura; isso também acontece nas demais aulas de leitura. A aula de leitura na aula de química foi co-construída pela professora e pelos alunos e mediada por perguntas que forneceram o andamento necessário para que houvesse construção de leitura significativa em inglês.

ABSTRACT

This study investigates how the reading classes in English are related to the reading work developed at a public school in a city in the western region of the state of Santa Catarina. The data generation is composed of participant observation of the English classes as well as of the other reading classes, which were scheduled following a weekly rotating scheme. The data triangulation was done based on the analysis of the field notes, documents, questionnaire, interviews with teachers and students, audiovisual recordings of the school reading classes and participative class council. The investigation employed a qualitative approach, which focused on the relation between the English reading classes and the school reading classes considering that both of them should be significant and co-constructed by the participants involved in the teaching learning process. The results indicate that there is a distance between the teachers' normative discourse and their social actions and that both, teachers and students, co-construct these actions. In the English reading classes, the teacher constructs a significant context to work with the text, however it results in significant attempts without the text since she uses the text to teach other things but not to promote significant reading classes. This situation also happens in the other reading classes at school. The reading class in the chemistry class was co-constructed by the teacher and students mediated by questions that have given the necessary scaffolding to construct significant reading in English.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1	Número de aulas observadas, ano de 2005	89
----------	---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: AS CONCEPÇÕES DE LEITURA	15
2.1	O PROCESSO ASCENDENTE (OU DE DECODIFICAÇÃO) LER É EXTRAIR SIGNIFICADO DO TEXTO.....	17
2.2	O PROCESSO DESCENDENTE (OU PSICOLINGÜÍSTICO) LER É ATRIBUIR SIGNIFICADO AO TEXTO.....	19
2.2.1	Conhecimento prévio: predição e vocabulário	23
2.2.2	As estratégias de leitura e sua importância	28
2.3	A CONCEPÇÃO DE LEITURA INTERATIVA: NEM EXTRAÇÃO NEM ATRIBUIÇÃO, CO-CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO.....	31
2.3.1	Finalidades da leitura	36
2.4	RESUMO DO CAPÍTULO.....	40
3	QUESTÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A LEITURA NA ESCOLA E OS PRESSUPOSTOS SOCIOCULTURAIS	42
3.1	ESCOLA E LEITURA EM LE E EM LM: CAMINHOS QUE, MUITAS VEZES, NÃO SE CRUZAM.....	42
3.2	LETRAMENTO: O PANO DE FUNDO.....	47
3.3	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS E A LEITURA EM INGLÊS E EM LM: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	57

3.4	RESUMO DO CAPÍTULO.....	70
4	METODOLOGIA	71
4.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	71
4.2	O TRABALHO DE CAMPO.....	75
4.2.1	A escola observada na pesquisa	76
4.2.2	Seleção, descrição e perfil dos participantes	80
4.2.3	Geração de dados	86
4.2.4	Descrição dos procedimentos-triangulação de dados	91
4.2.4.1	O diário de campo.....	92
4.2.4.2	Gravações em fitas cassetes (K-7).....	94
4.2.4.3	As gravações em vídeo (VHS).....	95
4.2.4.4	As entrevistas.....	96
4.2.4.5	O questionário.....	97
4.2.4.6	A análise de documentos.....	98
4.3	A LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS.....	102
4.4	A LEITURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E EM OUTRAS MATÉRIAS.....	103
4.5	A TRANSCRIÇÃO DE DADOS.....	104
4.6	RESUMO DO CAPÍTULO.....	104

5	A LEITURA EM INGLÊS E EM LÍNGUA MATERNA E A CO- CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO UM ATO POLÍTICO.....	106
5.1	DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICAS NA LEITURA ESCOLAR.	108
5.1.1	A distância entre o dito e as práticas de leitura escolar.....	109
5.1.2	O texto como pretexto.....	124
5.2	O CONTEXTO E AS TENTATIVAS DE SIGNIFICAÇÃO SEM O TEXTO.....	139
5.3	A QUESTÃO DO ENSINO DA LE: LAPSOS DE LEITURA SIGNIFICATIVA.....	148
5.4	AULA DE LEITURA COM A PROFESSORA DE QUÍMICA: O RETRATO DE UMA AULA DE LEITURA INTERATIVA EM INGLÊS...	153
5.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA SÍNTESE.....	160
6	CONCLUSÕES.....	162
6.1	RESUMO DAS CONCLUSÕES.....	162
6.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	168
	REFERÊNCIAS.....	170
	ANEXOS.....	176

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação relata uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico que investiga a leitura em inglês em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada no extremo-oeste catarinense.

Quando fui para a escola na qual realizei este trabalho, a princípio, pensava em observar a leitura nas aulas de inglês e analisar se ela se constituía em uma prática significativa. No entanto, por conhecer a professora e saber que ela, além de trabalhar com o inglês, também trabalhava com o português naquela mesma turma, passei a observar a leitura nas aulas de inglês e nas aulas de português. Com o passar dos dias, descobri que a escola oferecia, em um esquema rotativo, aulas semanais de leitura, independentemente da matéria em que a aula seria. Tendo em vista esses acontecimentos, o espectro da pesquisa foi alargado e passei a observar, então, como a leitura na aula de inglês se relacionava com a leitura escolar, ou seja, com a leitura em língua materna (LM), e não somente com as aulas de português.

O interesse por este trabalho surgiu de uma inquietação pessoal e profissional com relação ao processo de ensino e aprendizagem do inglês na escola pública e também em muitas escolas particulares. O que move este estudo é a convicção de que o trabalho com o inglês não pode ser reduzido a questões de metodologias, lingüísticas ou sócio-psicológicas de motivação (Cox, Assis-Peterson, 2001). Ele

deve ser visto como um ato político, visto que está inserido em um contexto real no qual as lutas sociais se manifestam constantemente.

A perspectiva adotada neste estudo para o ensino de línguas é a sociocultural cujo foco é a interação entre professor e alunos, e entre alunos (VYGOSTKY, 1962; DONATO, 2000; VAN LIER, 2000; MCCORMICK E DONATO, 2000; VERPLAETSE, 2000; OHTA, 2000; SWAIN, 2000; LANTOLF, 2000; TERZI, 2002, 1995; FOUCAMBERT, 1994). Além disso, construtos importantes para a perspectiva sociocultural, tais como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), andaimes (scaffolding), interação e letramento serão discutidos.

Em relação à leitura, ela é entendida nos termos de Freire (2001), ou seja, como um ato de construção de cidadania devendo ser significativa e levar à aquisição de novas aprendizagens.

O presente estudo, partindo do princípio de que a leitura em inglês é, ou pelo menos deveria ser, um ato político e que, para tal, precisa ser co-construída nas práticas sociais da escola, procurou responder as seguintes perguntas:

1. Dentre os vários processos de escolarização e letramento escolar, o inglês é um deles. Há, entretanto, considerando essa premissa, atribuição de sentido em leitura na Língua Inglesa?
2. Sendo parte da escolarização, como a leitura na aula de inglês se relaciona com a leitura na LM na escola?
3. Considerando a vida escolar do aluno como uma das formas de letramento, como ele faz uso da leitura e da escrita neste contexto?
4. Há evidências de que os professores exercem o papel de mediadores no processo de aquisição da leitura em LM e em inglês?
5. Há mediação no processo de ensino e aprendizagem do inglês?

A observação e a análise das práticas sociais dos participantes desta pesquisa (cf. ERICKSON, 1990) evidenciaram diferenças consideráveis entre os seus discursos normativos e as suas ações sociais. No entanto, tais diferenças desencadeiam uma série de reflexões sobre a leitura em inglês e na LM, uma vez que é nas práticas sociais que o discurso se efetiva ou não.

Procurando responder às perguntas de pesquisa deste estudo, organizo o relatório da forma a seguir descrita. No primeiro capítulo, apresento aspectos gerais sobre a pesquisa, no que se refere aos objetivos e aos construtos que serão discutidos neste trabalho.

No segundo capítulo, é feita a apresentação dos aspectos teóricos que embasam diferentes concepções de leitura, bem como alguns dos aspectos envolvidos no ato de ler, as estratégias de leitura e a sua importância, algumas das finalidades da leitura e, por fim, a noção de leitura interativa.

No terceiro capítulo, são abordadas questões relacionadas à escolarização da leitura, aos pressupostos socioculturais e ao letramento.

No capítulo quatro, abordo os processos metodológicos utilizados para a execução desta pesquisa no que se refere à escola observada, à seleção e descrição dos participantes, à geração dos dados e descrição dos procedimentos de triangulação de dados.

No capítulo cinco, apresento minha análise dos dados gerados e discuto questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do inglês, destacando a co-construção de sentido como ponto fundamental para o ensino e a aprendizagem do inglês. Considerando o discurso normativo e as ações sociais dos participantes, bem como questões relacionadas ao uso do texto escolar em língua estrangeira (LE) e

em LM, procuro mostrar como as salas de aula observadas ainda se distanciam de práticas significativas de leitura e letramento.

No capítulo seis, apresento as considerações finais e as limitações deste estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Neste capítulo, discutirei diferentes concepções de leitura em inglês como língua estrangeira (LE) e em língua materna (LM), a escolarização da leitura e o letramento, com o objetivo de alcançar um melhor entendimento desses construtos. Apesar de apresentar visões cognitivistas de leitura e de reconhecer a sua importância, a nossa posição está afiliada à perspectiva sociocultural, a qual compreende a leitura como uma prática social que envolve agentes sociais capazes de fazer da leitura uma ferramenta imprescindível para a vida em sociedade e um elemento de constituição de suas próprias identidades.

De acordo com Scaramucci (1995, p. 11), foi somente após a década de 50/60 que começaram a aparecer as primeiras discussões teóricas sobre leitura e, segundo a autora, Samuele & Kamil (1988) entendem que essa situação deu-se pelo fato de que não havia uma tradição que tentasse conceituar o conhecimento envolvido no processo de leitura e que, além disso, as formas de entender e ver a leitura eram sustentadas por um saber limitado, influenciado pelas filosofias científicas e pelos estudos que se destacavam naquele contexto histórico. Também, para Scaramucci (1995, p. 11), as visões de leitura desenvolvidas depois de 1960 foram as cognitivistas, que tendem a mostrar a função, na leitura, de processos relacionados à memória e à atenção e que, na década de 70, surgiram as visões de leitura linear de processamento de informação, enquanto que, as mais atuais são as visões interativas; essa "coabitação" torna-se possível graças a estudos teóricos e a

propostas práticas inseridas nas mais variadas visões de leitura (SOLÉ, 2003, p. 23).

Apesar disso, continua Solé (2003, p. 23)

[...] embora as explicações que atribuem uma função importante ao leitor e a seu conhecimento prévio no processo de compreensão estejam ganhando peso tanto no âmbito da pesquisa e das formalizações teóricas como no planejamento do ensino, as posturas que dão ênfase ao texto e que vêem a leitura fundamentalmente como um processo de identificação de códigos não desapareceram por completo.

A partir de uma revisão da literatura (NUTTALL, 1996; SOLÉ, 1998; DAY E BAMFORD, 1998; MOITA LOPES, 1996, KATO, 1985, SCARAMUCCI, 1995, FOUCAMBERT, 1994) sobre os construtos a partir dos quais a leitura tem sido discutida, verificamos que os autores, na maioria, tendem a classificá-los “de acordo com dois critérios fundamentais: a direção do fluxo de informação” (RUMERLHART, 1977 apud SCARAMUCCI, 1995, p. 11) “e o grau de determinação do texto” (KLEIMAN, 1989 apud SCARAMUCCI, 1995, p. 11). Definir construtos teóricos de leitura a partir desses dois critérios resulta em três visões básicas, a saber, o processo ascendente (ou de decodificação), o processo descendente (ou psicolingüístico) e o processo interativo (ascendente e descendente simultaneamente). Além disso, há uma outra visão de interativo, no qual o texto é visto eminentemente como indeterminado, havendo interação entre processos ascendentes e descendentes, mas vendo a leitura não como processo cognitivo, mas como prática social. Nesse caso, o termo interação refere-se à relação autor/leitor que, mediada pelo texto, depende enormemente do contexto sócio-histórico da leitura (cf. FOUCAMBERT, 1994; FREIRE, 2001). Cada um desses construtos privilegia uma determinada visão de leitura, sendo que isto gera implicações não apenas “para o seu ensino, mas para a sua avaliação” (SCARAMUCCI, 1995, p. 11).

2.1 O PROCESSO ASCENDENTE (OU DE DECODIFICAÇÃO): LER É EXTRAIR SIGNIFICADO DO TEXTO

No processo ascendente, o leitor constrói o significado a partir das letras, passando para as palavras e frases, ou seja, num processo em que o fluxo de informação é ascendente até atingir a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas nesta visão valorizam as habilidades de decodificação, pois acreditam que o leitor compreende o texto porque o decodifica totalmente (SOLÉ; 1998, p. 23). Contrariamente ao que pensamos ser leitura, este modelo, centrado no texto, não dá conta da diversidade de inferências e de predições que continuamente vamos fazendo durante a leitura, tampouco dá conta da diversidade de sentido que ganharão os textos em diferentes contextos sócio-culturais.

Nuttall (1996, p. 17), numa crítica cognitivista a esse processo, apresenta uma figura que representa essa visão de leitura. A imagem que a autora cria desse modelo pode ser associada a um cientista com uma lente de aumento examinando a ecologia de uma pequena parte da paisagem. O cientista desenvolve um entendimento detalhado de uma pequena área que, segundo a autora, pode representar uma frase no texto, mas o entendimento completo se dará só se for combinado com o conhecimento das áreas ao redor.

Para Stanovich (1980 apud SCARAMUCCI, 1995, p. 12), ainda de um ponto de vista cognitivista, uma grande limitação dos processos ascendentes

é a falta de realimentação, pois não há um mecanismo que possa controlar a influência dos estágios, que ocorrem posteriormente, no sistema. Por causa dessa dificuldade, é difícil explicar os efeitos de

contexto, e o papel do conhecimento prévio do tópico do texto, como variáveis no reconhecimento da palavra e na compreensão.

Ou seja, nessa visão de leitura, “levam-se em conta processos de nível baixo ou perceptivos, mas não conseguem explicar os processos de nível mais alto, ou cognitivos” (SCARAMUCCI, 1995, p. 12).

Para Foucambert (1994, p. 53), cujas visões sócio-políticas de leitura tomam lugar central na teorização, a questão não é negar que a decifração existe e que tem a sua utilidade, mas sim negar outros aspectos necessários à leitura e fazê-la, em toda a sua complexidade, depender somente da decifração. Esta visão de leitura, então, não valoriza o seu contexto de produção, bem como impede o uso da subjetividade do leitor, visto que considera apenas o texto como portador de um significado único, sem re-significação a partir das experiências de mundo e das leituras prévias do leitor.

De acordo com Scaramucci (1995, p. 13),

Sob o ponto de vista do ensino/avaliação de leitura em LM e LE, essa visão conduz a uma abordagem que enfatiza unicamente o texto ou sua decodificação, através do desenvolvimento de um reconhecimento lingüístico sólido e efetivo, que permite o reconhecimento automático das palavras.

E este ensino/avaliação da leitura em LM e em inglês como decodificação tem sido sempre adotado pela escola. De acordo com Foucambert (1994, p. 110), a escola utiliza as visões

que combinam os elementos simples entre si, a fim de obter, de maneira sistemática, sílabas, palavras, frases que serão ditas em voz alta. A seção de “leitura” soletrada será mantida durante todos os anos da escolaridade, conservando seu aspecto oral e coletivo. Ela é o próprio símbolo da escola da Terceira República.

A leitura como extração de significado (LEFFA, 1996, p. 12-14) está vinculada à visão de que o texto tem um significado exato, único. O autor (LEFFA, 1996) observa também que a leitura como extração de significado tem sérias

implicações, pois o próprio verbo *extrair* não é condizente com o que a leitura realmente significa.

2.2 O PROCESSO DESCENDENTE (OU PSICOLINGÜÍSTICO): LER É ATRIBUIR SIGNIFICADO AO TEXTO

O processo descendente ou psicolingüístico é o inverso, isto é, nessa visão de leitura, o leitor não parte das letras e palavras, mas vale-se das suas experiências e conhecimentos para entender o texto, ou seja, em comparação ao processo ascendente, há mudança de ênfase do texto para o leitor. Para Moita Lopes (1996, p. 149), nesta visão de leitura, o significado do texto está na mente do leitor e, portanto, a informação parte do leitor para o texto.

Segundo Scaramucci (1995, p. 13), nesse processo, o leitor não se utiliza de todas as pistas textuais, mas apenas daquelas que o auxiliam a confirmar suas hipóteses ou previsões, baseadas em seu conhecimento prévio. Para Goodman (1973), citado por Scaramucci (1995, p. 13), se o leitor for capaz de fazer um número bastante grande de previsões, menos precisará confirmá-las através do texto, além de que, a leitura é vista como um jogo psicolingüístico de adivinhação (*a psycholinguistic guessing game*), e, a compreensão, determinada pelo conhecimento de mundo do leitor.

Este processo é ativado quando tentamos ver o sentido global do texto ou tentamos obter uma idéia geral sobre os argumentos utilizados pelo autor (NUTTALL; 1989, p. 16). É uma visão panorâmica e ampla do texto, a partir da qual

as relações entre as várias partes dão uma compreensão do todo. De acordo com a autora, na prática, um leitor muda de um processo para outro, adotando o processo descendente (abordagem psicolinguística, centrada no leitor) para predizer o significado provável ou adotando o processo ascendente (decodificação, centrado no texto) para certificar-se de que é aquilo mesmo o que o escritor quis dizer.

Para Leffa (1996, p. 14),

a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo.

O que podemos deduzir a partir da citação acima é que a qualidade da leitura, então, não estaria associada à qualidade intrínseca do texto, mas estaria associada e seria medida pela qualidade dos conhecimentos prévio e de mundo do leitor (LEFFA, 1996, p. 14), que necessariamente não tem que aprender a mensagem na íntegra, além disso, pode ou não consultar o dicionário e também adivinhar as palavras desconhecidas pelo contexto, práticas estas, aliás, aceitáveis e incentivadas nesta visão de leitura. Entre outras questões fundamentais sugeridas por Leffa (1996) com relação a esta visão está o fato de que o processo descendente, contrariamente ao processo ascendente, não é linear e nem construído palavra por palavra, mas se efetiva a partir do levantamento de hipóteses, isto é, o leitor processa a página escrita apenas o necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. Com relação à compreensão, sob a perspectiva dessa visão, ela não é um produto pronto, mas vai se completando conforme a leitura vai acontecendo.

Apesar de a tendência descendente ter trazido aspectos positivos como os citados acima, ela enfatiza demasiadamente “a contribuição dos processos

cognitivos envolvidos na leitura, e, conseqüentemente, minimiza a dimensão de percepção e de decodificação desses processos” (Scaramucci, 1995, p. 14-15). Também para Leffa (1996, p. 14), teoricamente, a acepção de leitura como um ato de atribuição de significado parece evidenciar “um paradoxo quanto à quantidade de informação fornecida pelo texto, que pode ser a mais ou a menos, mas dificilmente na quantidade certa”, ou seja, por um lado, o texto pode tornar-se redundante e aí, então, o leitor precisa explorar esse aspecto, processando apenas as informações que são necessárias para que ele possa confirmar ou rejeitar as hipóteses inicialmente levantadas e, por outro lado, o texto pode conter poucas informações e ser visto como uma “seqüência de lacunas” e, por existir “muito conhecimento comum entre o escritor e o leitor, e o escritor capitaliza em cima desse conhecimento” quando produz o texto. O ato de ler, neste caso, é “preencher lacunas deixadas pelo escritor”.

Desse paradoxo, entretanto, surgem duas concepções antagônicas de texto, pois uns vêem o texto como uma fonte de redundâncias e outros o percebem cheio de lacunas. Disso, surgem duas acepções diferentes de leitura: “um processo altamente seletivo quando a informação é redundante e extremamente construtivo quando a informação é truncada” (LEFFA, 1996, p. 16).

Uma outra questão importante levantada por esse autor é que enfatizar a construção do sentido a partir do leitor nos faz pensar em um leitor ideal, pois ele precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. Esse leitor se torna ainda mais ideal quando se trata da leitura em inglês como LE, que muitas vezes não possui nem a base lingüística quando se depara com o texto em uma outra língua.

Para Scaramucci (1995, p. 15), as abordagens de ensino de leitura em L2/LM que se baseiam no processo descendente têm enfatizado o componente cognitivo ou o uso do conhecimento prévio através de um trabalho que focaliza estratégias de leitura. Conforme salienta a autora, o modelo descendente surgiu para explicar a leitura em LM, em cujo contexto o aspecto lingüístico normalmente está presente a priori, e não costuma apresentar problemas. Isso deve nos levar a refletir sobre como o processo de aquisição da leitura em LE vem sendo proposto em abordagens fundamentadas nesta visão, tendo em vista que aprendizes de uma LE possuem características diferenciadas e que, portanto, não podem ser considerados, nos aspectos lingüístico, cognitivo, cultural e ideológico, do mesmo modo que os leitores de LM.

Scaramucci (1995, p. 16) comenta esta questão argumentando que enfatizar estratégias, ou o componente cognitivo através da ativação do conhecimento prévio, não parece ser suficiente para compensar a falta de base lingüística e atingir o nível da compreensão que instrumentaliza o leitor para uma leitura autônoma. No entanto, o processo descendente ainda assim faz muito sucesso quando explica, ou pelo menos tenta explicar, a aquisição da leitura em LE. Para a autora citada acima, subjacente a esse sucesso, estão os aspectos ideológicos, uma vez que estamos falando da aprendizagem do inglês em um país em desenvolvimento e que, portanto, esse sucesso poderia estar refletindo aspectos de dependência cultural ou de submissão/valorização do “outro”, o que, de fato, não colabora para a formação de leitores críticos e com autonomia frente ao texto.

A abordagem descendente, ao se referir à aquisição da leitura em LE, pressupõe que os leitores/aprendizes não precisam do domínio lingüístico para ler (tendo acesso a bibliografias e a materiais publicados em inglês, no caso) e, por

conseqüência, não precisariam sujeitar-se àquilo que as ideologias impõem (SCARAMUCCI, 1995, p. 17). No entanto para essa autora (p.17),

Uma alternativa, que me parece mais interessante para países em desenvolvimento que se sentem ameaçados por ideologias dominadoras, seria exatamente a oposta, ou seja, adotar abordagens que criem condições para a formação de leitores críticos, capazes de discernir possíveis tendências de domínio e tirar proveito do que lhes é interessante. E para que uma leitura crítica seja possível em LE é necessário, a meu ver, uma competência lingüística que possibilite a negociação de significados.

Para Scaramucci (1995, p. 17), uma visão de leitura um tanto estreita e simplista é observada nessa abordagem quando há uma tendência em pensar que a idéia global do texto é o único nível de compreensão, não considerando o propósito ou objetivo da leitura. Com isso, a autora não deixa de valorizar o aspecto global do texto, mas apenas quer não supervalorizá-lo em detrimento da leitura significativa.

2.2.1 Conhecimento prévio: predição e vocabulário

Um aspecto ligado a processos descendentes de leitura que ganhou relevo na discussão sobre o ensino da leitura em LE é a realização de predições pelo leitor, especialmente no que toca à compreensão textual e à predição de palavras desconhecidas.

O leitor, no processo de leitura, pode parar e pensar, voltar no texto e rever passagens anteriores; também pode reler alguma parte que considerou difícil. Com empenho, ele pode reconstruir a maior parte das suposições (predições) nas quais o texto está embasado. Para Nuttall (1996), o leitor pode fazer isto acessando as evidências – escolha das palavras feitas pelo autor, a seleção de fatos escolhidos

por ele e, lançando mão de inferências apropriadas, chegar à mensagem pretendida pelo autor ou, quem sabe, ir além do que o próprio autor esperava.

A experiência em leitura e o conhecimento de mundo também nos auxiliam muito no momento de fazermos predições. Aliás, as predições são muito importantes porque elas ativam um esquema mental; isto é, elas acionam de dentro da mente qualquer experiência ou conhecimento associado ao tópico do texto em questão (NUTTALL, 1996). Essas associações vão sendo confirmadas ou desconfirmadas pelo que segue no texto.

A predição pode ter início ao lermos o título do texto, pois, a partir dele, já procuramos em nossa mente tudo o que sabemos sobre o assunto. O gênero textual¹ também é importante para ativarmos os mecanismos de predições e inferências, uma vez que há, para cada tipo de gênero, um esquema previamente estabelecido - pode ser definido pela cultura de um povo - que nos auxilia na leitura. Acreditamos que a maior fonte de tais informações esquematizadas provém das leituras que foram realizadas previamente sobre os mais diversos tópicos, bem como das mais variadas situações de interação, enfim, do nosso conhecimento de mundo.

Todavia, nem sempre as nossas predições estão certas e, nem por isso, deixamos de ser leitores eficientes. Às vezes, o que nós inferimos sobre um texto não é a melhor opção, outras vezes o que nós achamos até pode estar de acordo com a mensagem proposta pelo escritor. O importante nesse processo é que, conforme vamos lendo, podemos ir confirmando ou não as predições feitas. No caso da não confirmação, podemos reajustá-las de acordo com o texto, durante e após a leitura.

¹ Gêneros são eventos sociais não apenas em termos dos papéis e propósitos sociais daqueles que os criaram mas por que a função comunicativa resultante do texto falado e escrito é reconhecível por uma comunidade particular de ouvintes e leitores (Wallace, 2000:30).

Entretanto, para Scaramucci (NUTTALL, 1996, p. 27), há uma diferença entre a leitura na L2 e na LM, quanto ao uso do conhecimento prévio. De acordo com a autora, no processo de leitura, conhecer um assunto já pressupõe o conhecimento de vocabulário relacionado a ele. Em L2 ou LE, isso parece não acontecer, pois podemos conhecer um determinado assunto em LM e não conhecer o significado das palavras em LE. Isso pode dificultar que o conhecimento prévio e outras estratégias de leitura sejam utilizadas, pois o uso desse conhecimento parece depender, consideravelmente, do conhecimento de vocabulário e, portanto, não ser tão simples como tem sido dito.

Consoante com Scaramucci (NUTTALL, 1996, p. 27.), muitas pesquisas têm se dedicado a estudar quais seriam as melhores abordagens de ensino do vocabulário e, apesar de este não ser o foco do nosso trabalho, esse assunto se torna importante à medida que há fortes indícios de que o acesso ao significado das palavras está associado a uma compreensão mais significativa, o que de acordo com o estudo de Bensoussan et al (apud SCARAMUCCI, 1995), não se mostrou afirmativamente, uma vez que os autores estudaram o efeito do uso do dicionário durante testes de leitura e não encontraram diferença significativa entre aqueles que usaram o dicionário e aqueles que não o usaram.

Além disso, outras pesquisas foram realizadas e focalizaram tanto o ensino explícito (direto) do vocabulário quanto o ensino implícito (indireto) do vocabulário, através do contexto e da leitura. Todas elas, seja o ensino com lista de palavras, inferência através do contexto, o conhecimento prévio, entre outros, evidenciaram que a compreensão ocorre de modo mais relevante quando os textos têm relação com o aspecto cultural do assunto em questão, mostrando-se assim mais efetivo para o ensino do vocabulário e que, além disso, disponibilizar gravuras também

resulta em maior compreensão da leitura do que o ensino do vocabulário (SCARAMUUCI, 1995). Contudo, conforme mostram as pesquisas, há resultados conflitantes e contraditórios, o que para Scaramucci, não é “tão sério [...], uma vez que parecem partir de arcabouços teóricos diferentes ou refletir posicionamentos de leitura/ensino diversos [...]”. Para a autora, o que precisa ser definido é “o que significa conhecer uma palavra”, pois ter o entendimento desse conceito para a avaliação desse conhecimento é tão relevante quanto ter claro o conceito de leitura para quem vai avaliá-la (SCARAMUUCI, 1995, p. 69).

Quando o leitor proficiente se depara com alguma palavra desconhecida, ele infere/tenta adivinhar o seu significado a partir do contexto fornecido pelas demais palavras e não precisa recorrer ao glossário ou ao dicionário para compreender globalmente o texto ou até mesmo para atingir os seus propósitos de leitura. Segundo os especialistas em leitura, a pesquisa sobre o processamento de textos (cf. KATO, 1985) demonstra que raramente o leitor competente chega a analisar tais palavras, pois o contexto normalmente dá pistas suficientes para seu entendimento.

No entanto, o leitor menos proficiente pára a leitura a cada palavra desconhecida que encontra ou pede para quem estiver junto de si para lhe dizer o significado. Essa última atitude, em especial, não permite que o leitor promova a sua independência. De acordo com Nuttall (1996, p. 62), o leitor *não deve usar* o dicionário durante a leitura pela simples razão de que muitos deles o utilizam demais e, como qualquer ferramenta, quando o uso é demasiado, pode ser perigoso. Além disso, a cada nova palavra que o leitor procura no dicionário (e, às vezes, pode haver muitas delas) o pensamento é interrompido e a compreensão pode ficar comprometida.

Conhecer 50.000 palavras seria um bom número para um bom leitor. Todas essas palavras, entretanto, não lhe são ensinadas. A maioria delas são aprendidas através do encontro com elas em diferentes contextos; esse processo de aprendizagem vai ocorrendo gradualmente, à medida que a experiência com a leitura vai avançando. Uma outra forma de tornar o leitor menos dependente do dicionário é “mostrar-lhe como o vocabulário da língua é estruturado e como as palavras se relacionam umas com as outras” (NUTTALL, 1996, p. 62). Devido a isso, é preciso que os professores selecionem bons textos para trabalhar a leitura na escola; eles não devem conter muitas palavras difíceis, algumas delas devem reaparecer em textos subseqüentes para que a apropriação dos diferentes significados possa ocorrer a partir de diferentes contextos.

No entanto, recorrer ao dicionário pode ser necessário em dois casos: o primeiro, quando alguma palavra aparece inúmeras vezes, demonstrando, assim, a sua relevância; segundo, quando é imprescindível que o leitor conheça o significado exato da palavra, independentemente de serem palavras-chaves ou não (KLEIMAN, 2004).

“Pular” palavras sem perder o sentido do texto é uma tarefa que precisa ser exercitada pelos leitores. Para facilitar esse processo, Nuttall (1996, p. 64) sugere que os leitores tenham em mente as seguintes questões:

leitura? Antes de ler: Por que eu estou lendo isso? O que eu quero obter dessa

leitura? Enquanto lêem: Eu preciso parar e procurar o significado desta palavra, ou eu posso obter o essencial sem ela?

Depois de ler: Eu consegui o que eu queria? Se não, onde está escondido o que eu queria? Eu posso obter o que eu queria, procurando quaisquer palavras? Se sim, quais?

Então, como vimos, apesar de não entendermos todas as palavras de um texto, podemos, mesmo assim, compreendê-lo a partir da inferência, da adivinhação.

Além disso, podemos, também, conviver com as palavras desconhecidas contidas nele, desde que sejamos bons leitores, ou que, no caso de nossa escolarização, nossos professores não tenham nos estimulado a proceder assim. Isto parece ser possível em se tratando da leitura em LM, pois, como comentamos acima, as pesquisas são contraditórias e, para algumas delas, “a inferência é possível sem um nível limiar de conhecimento do vocabulário e, em outros, ela depende desse limiar” (SCARAMUCCI, 1995, p. 62). E, continua a autora (SCARAMUCCI, 1995, p. 63):

[...] grande parte da literatura sobre o ensino do vocabulário e ensino de leitura parece se concentrar na inferência através do contexto, vista como solução para os problemas de vocabulário insuficiente apresentados pelo falante não nativo, independentemente de um nível limiar de conhecimento lingüístico, ou, em outras palavras, como se esse conhecimento pudesse ser compensado, através da transferência automática de estratégias de inferência da leitura da LM.

Ou seja, mais uma vez a autora reitera a sua visão de que há realmente diferenças entre a leitura em LM e em LE/L2 e que os estudos parecem “ignorar as dificuldades envolvidas nesse processo e os resultados inconscientes que caracterizam os estudos sobre inferência” (SCARAMUCCI, 1995, p. 63).

2.2.2 As estratégias de leitura e sua importância

Outra visão que ganhou relevo após o advento de visões psicolingüísticas da leitura foi o papel das estratégias cognitivas empregadas pelo leitor durante o ato da leitura. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos de caráter superior, do ponto de vista cognitivo. Elas envolvem a presença de objetivos a serem

realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, a avaliação e a mudança. Isso tem duas implicações.

A primeira dessas implicações é que as estratégias de leitura são procedimentos, e, como tais, são conteúdos. Assim, elas não aparecem, nem amadurecem ou se desenvolvem. Segundo a autora, elas são aprendidas e podem/devem ser ensinadas.

A segunda implicação diz respeito ao já referido caráter superior dos processos mentais envolvidos nas estratégias de leitura. Segundo Solé, elas envolvem os aspectos cognitivos (processamento de informação) e o metacognitivo (objetivos previamente estabelecidos e elaboração de predições sobre o texto). Por isso, não podem ser ensinadas como algo definitivo, fixo. “O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções (SOLE, 1998, p. 70). A leitura estratégica é, evidentemente, uma tarefa significativa pois, além de incentivar o desenvolvimento integral dos leitores leva ao entendimento global do texto.

Van Dijk e Kintsch (1983 apud 2002, p. 17) também consideram a leitura em seu aspecto global, ou seja, “como um processo não-orientado progressivamente por níveis (morfológico, sintático, semântico e pragmático), mas no qual esses níveis interagem de maneira intrincada de modo que ocorra um constante intercâmbio entre eles”.

Vista assim, a leitura é uma atividade dinâmica que não abandona um nível em detrimento do outro, mas os utiliza (ou não) concomitantemente em diversos momentos dependendo da complexidade da leitura exigida, bem como da eficiência no processamento cognitivo do leitor.

Ser um **bom leitor** implica em muitas atitudes e formas de ver e sentir o mundo. Dentre elas, a **flexibilidade** é uma das principais características de um bom leitor, pois ele pode variar a rapidez e a sua maneira de ler de acordo com o texto e com seus objetivos. Ler de modo flexível significa ter sempre em mente o quanto precisa ser lido a fim de atingir satisfatoriamente os objetivos da leitura (NUTTALL, 1996).

Duas das estratégias de leitura pontuadas por Nuttall (1996) como relativamente consensuais na literatura sobre leitura são referidas como *skimming* – leitura global – *scanning* - busca de informação. O importante a assinalar aqui é a presença de ambas como estratégias processuais constitutivas do bom leitor.

De qualquer modo, vale ressaltar que, além de lançar mão dessas duas estratégias, o bom leitor deve procurar ler visando à compreensão do texto, tanto em seus aspectos essenciais quanto nos detalhes, para que tenha condições de apresentar sua opinião e seu julgamento sobre aquilo que leu. Por isso, é importante que os alunos/leitores sejam sempre estimulados a reagir ao texto em LE, do mesmo modo que se esperaria que reagisse a um texto apresentado em LM, ou seja, de forma crítica. Contudo, quase nunca o aluno/leitor reage de forma crítica frente ao texto, nem na LM, representada nos diversos conteúdos trabalhados na escola, nem na LE, cujo entendimento parece ser apenas esperado pela tradução/ versão do texto original.

Para Kleiman (2004), para que o aluno/leitor possa desenvolver estratégias de leitura, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém exeqüíveis com a ajuda de um colega mais proficiente ou de um adulto. Aos poucos, o professor vai tirando os suportes (os andaimes de inspiração Vygotskyana que serão discutidos mais adiante) e, num processo contínuo, o aluno vai redefinindo as

tarefas por si mesmo, resultando na aprendizagem de suas próprias estratégias de leitura. Mas essas questões já implicam visões interativas da leitura, às quais, ainda, passaremos a seguir.

Como o nosso trabalho se refere à leitura na LM e na LE, é interessante lembrarmos que o processamento de estratégias de leitura é parecido em todas as línguas, mesmo naqueles cujos sistemas de escrita são muito diferentes (WALLACE, 1992, p. 16). O que difere nesse processamento é, como vimos, a base lingüística disponível na realização da leitura.

2.3 A CONCEPÇÃO DE LEITURA INTERATIVA: NEM EXTRAÇÃO NEM ATRIBUIÇÃO, CO-CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO

De acordo com Scaramucci (1995, p. 18), “o termo interativo tem sido usado com sentidos diferentes dentro da literatura, referindo-se principalmente, a dois conjuntos independentes mas relacionados de pesquisa”. Grabe (1988), citado por Scaramucci (1995, p. 18), faz uma distinção entre os conceitos processo interativo e modelo interativo. Para ele, o processo interativo (cf. discutido por WIDDOWSON, 1979) combina a informação do texto (o processo ascendente) com a informação que o leitor traz consigo ao ler um texto (o processo descendente), isto é, o processo interativo, a partir dessa perspectiva, então, é a “interação entre a mente do leitor e os elementos do texto”, “como um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto”. Perceber a leitura dessa maneira torna-se importante porque os aspectos pragmáticos passam a ser incluídos no processo de aquisição da leitura. Contudo,

segue a autora, ele não considera questões importantes por se tratar da leitura em LE. Esse conceito mais uma vez assume que há

semelhança entre os processos de leitura em LM e LE e a possibilidade de transferência automática de habilidades da LM para a L2, deixando de lado, principalmente, a diferença entre a proficiência lingüística em LE e LM, ou a limitação no vocabulário/sintaxe dos leitores em LE.

De acordo com Scaramucci (1995, p. 18), apesar de a concepção de leitura interativa também ter sido proposta “a partir do trabalho teórico e de pesquisa em LM, [...] é mais abrangente e, portanto, mais condizente com as necessidades do leitor em seu processo de aquisição em leitura em LE”.

Por outro lado, Rumelhart 1977, Stanovich 1980, Grabe 1988 e Eskey 1988, citados também por Scaramucci 1995:18, referem-se a uma outra forma de compreensão do termo interativo. Para Grabe (1988, p. 58) “A questão não é a relação do leitor com o texto mas as relações de processamento entre as várias habilidades na leitura”. Ambos os conceitos discutidos acima são importantes e um complementa o outro visto que “[...] jamais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessíveis palavras que o compõem. Por razões ainda mais evidentes, não se aprende o idioma materno ou uma LE identificando-se cada elemento dessa língua” (FOUCAMBERT, 1994, p. 6).

Experiências mais complexas e abrangentes vividas diariamente pelas pessoas contribuem com o processo de leitura. Isso se deve ao fato de que, enquanto seres humanos, somos seres sociais, culturais, políticos e históricos. Quando lemos um texto e o compreendemos não é apenas um ato cognitivo que está envolvido, tendo em vista que a leitura é também um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

A leitura interativa dá conta da relação do leitor com as suposições que tem acerca do autor do texto. Uma visão de leitura que considera a interação entre leitor e autor, sendo sustentada, segundo Nuttall, por um princípio cooperativo. De acordo com esse princípio, o leitor assume que “ele e o escritor estão usando o mesmo código (a mesma língua) e que o escritor tem uma mensagem e que o escritor quer que o leitor entenda a mensagem” (NUTTALL, 1996, p. 11).

Tanto para aprender a LM quanto a LE é preciso estar verdadeiramente integrado a um grupo que utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler. Ensinar a ler é disponibilizar aos leitores iniciantes textos autênticos². Esses tipos de textos é que devem fazer parte do processo de descoberta da leitura. O bom leitor forma-se a partir do aperfeiçoamento de suas estratégias de leitura, do sistema de interrogação dos textos, praticando atos de leitura que o estimulem na resolução dos problemas levantados pelo texto, utilizando-se do conhecido para atingir o desconhecido num processo dinâmico e ininterrupto, organizando redes de hipóteses que o auxiliem na construção do sentido do texto (FOUCAMBERT, 1994, p. 31), envolvendo compreensão crítica que “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2001, p. 11). E, continua Freire (FREIRE, 2001, p. 11.), essa compreensão do texto através da leitura envolve o entendimento das relações existentes entre o texto e o seu contexto.

A concepção interativa de leitura trouxe uma nova perspectiva de leitura, no que se refere à junção do processo ascendente e do descendente, implicando em um processo de interação entre leitor e texto e, ainda, entre os vários conhecimentos do leitor e o texto. Além disso, este modelo passou a ver a leitura como um processo dinâmico de construção de significado deixando de atribuir exclusivamente ao texto

² Textos da vida real, não escritos com fins pedagógicos (Catherine Wallace, 2000)

ou ao leitor a responsabilidade de dar conta de todo o processo de compreensão/significação. Contudo, concordo com Scaramucci quando ela diz (1995, p. 20), citando Braga e Busnardo (1984) e Widdowson (1979), que “admitir-se essa pluralidade de leituras não significa que qualquer leitura seja possível”, pois não “se pode ignorar que todo o texto (alguns mais, outros menos) impõem restrições à liberdade interpretativa do sujeito”.

Como discutimos acima, há diferenças relevantes e que, portanto, não podem passar despercebidas, entre o processo de aquisição de leitura em LM e em LE/inglês. Considerando isso, ler em inglês não é uma simples transferência de habilidades/estratégias de uma língua para outra, mas sim pensar em meios de disponibilizar leituras cujo fim não seja o de ensinar as estruturas da nova língua.

Nesta seção falamos sobre *atribuir sentido, dar sentido ao texto*, mas só podemos atribuir significado ao que lemos quando ativamos o nosso conhecimento prévio enriquecido pelas experiências pessoais diversas e, no caso de uma LE, se tivermos uma base lingüística que permita atingir o nível semântico do texto. A profundidade em maior ou menor grau - não só quantitativamente, mas também qualitativamente - dos conhecimentos adquiridos nas relações inter-pessoais está intrinsecamente atrelada ao fato de quanto, enquanto seres sociais, participarmos de novos eventos de letramento e do quanto a diversidade de valores, de acontecimentos culturais, ideológicos e conceituais a nossa volta são relacionados ao conhecimento que possuímos para, assim, resultar em novas aprendizagens, bem como em novos usos para elas. Além disso, apesar de os processos ascendente e descendente serem usados na leitura interativa, essa divisão é, segundo Scaramucci (1995, p. 25):

confusa e ainda parece refletir tendências de um processo linear, separando conhecimento lingüístico dos outros tipos de conhecimento prévio, que são incorporados a componente cognitivo, assim como conhecimento lingüístico da capacidade de uso desse conhecimento.

No entanto, um aspecto necessário à leitura, e mais de acordo com a concepção de leitura interativa,

seria um componente composto de duas dimensões: uma de conhecimento prévio que o leitor traz para o texto, que incluiria todos os tipos de conhecimento, isto é, lingüístico, esquemático, de mundo, e uma outra dimensão de capacidade de uso desses conhecimentos (SCARAMUCCI, 1995, p. 26).

Para que haja compreensão do que foi lido, é necessário que se estabeleçam ligações significativas entre aquilo que o leitor já sabe e os novos conhecimentos. Porém, não pode haver uma diferença muito desproporcional em termos de conteúdo entre o que se lê e o que se sabe, pois se o que lemos está muito além do nosso conhecimento e de outras leituras que já fizemos, as conexões significativas podem ficar comprometidas, além de que pode não haver interesse pela leitura por parte do leitor devido a sua complexidade. A diferença de conteúdo entre o que se lê e o que se sabe se refere ao conhecimento prévio que o leitor possui quando se depara com o texto, por isso, é preciso encontrar meios para estabelecer relações significativas entre as experiências prévias do leitor – com relação ao conteúdo da leitura e à atividade de leitura em si mesma – com a informação disponibilizada pelo texto no decorrer da leitura (SERRA; OLLER, 1997, p. 40).

Apesar de reconhecer a importância dos processos cognitivos para a realização da leitura não entendo que ela dê conta da complexidade envolvida no ato de ler. Por isso, a leitura interativa foi escolhida como o arcabouço teórico deste trabalho, visto que ela vê a leitura como uma prática social e os leitores como

agentes sociais capazes de modificar reflexivamente e criticamente a sociedade onde vivem.

2.3.1 Finalidades da leitura

“Uma importante característica que a leitura também compartilha com os outros modos de uso da linguagem é o seu papel na interação social” (WALLACE; 2000, p. 7)³. Para permitir, portanto, que a leitura cumpra com seu papel social, devemos ter clareza dos objetivos que se quer alcançar com ela, pois é a partir de objetivos preestabelecidos que lançaremos mão tanto das estratégias responsáveis pela compreensão quanto do controle⁴ que, mesmo de forma inconsciente, vamos exercendo sobre a leitura (SOLEÉ, 1998).

Apesar de apresentarem características diferenciadas, a leitura em LE e em LM devem auxiliar na elaboração e apreensão do conhecimento de mundo e este, por sua vez, precisa munir o educando de informações e entendimentos mais complexos e suficientes para que ele entenda o mundo que o cerca. Além disso, e especificamente no caso da leitura em LE, ela apresenta uma outra característica diferenciada da leitura em LM, a saber, a leitura em LE deve oferecer insumo lingüístico ao aluno para que ele possa entrar em contato com essa nova língua para daí então, aprendê-la, juntamente com a sua cultura.

³ A tradução desta e de outras passagens originalmente em inglês foram feitas por mim, autora deste trabalho.

⁴ De acordo com a autora, enquanto lemos e compreendemos, tudo está bem, e não percebemos que além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo. Quanto algo impede a compreensão, interrompemos a leitura e tentamos sanar o problema detectado.

Para cada tipo de leitura, portanto, as finalidades e atividades devem ser diferentes, não pelo grau de complexidade, mas devido aos objetivos/intenções que o leitor possui quando se aproxima do texto. De acordo com Solé (1998, p.23), para ler necessitamos, simultaneamente,

manejar as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

A leitura proposta e vista desta forma cumpre, sem dúvidas, com sua função social (FOUCAMBERT,1994), ou seja, torna-se um ato político, uma prática social na qual os agentes sociais se sentem engajados e capazes de modificar, melhorar a sociedade da qual fazem parte. Pensada e trabalhada assim a leitura significativa torna-se um precioso instrumento de aprendizagem e de transformação social.

Deveríamos, também, considerar que se os objetivos ou finalidades da leitura diferenciam-se para cada indivíduo, pois cada um deles tem necessidades diferentes de acordo com o seu desenvolvimento, o que certamente, implica em ações e resultados diferentes (MATENCIO,1994). Para Solé (1998), “haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos”.

Apresentaremos a seguir, alguns, dentre outros, motivos que temos para ler. O primeiro deles se refere à leitura que fazemos para *obter informações gerais*. Quando realizamos uma leitura com este objetivo, estamos interessados no sentido geral do texto (*skimming*) para ver do que ele trata e se realmente o assunto nos interessa. “Poderíamos dizer que é uma leitura guiada, sobretudo, pela necessidade do leitor de aprofundar-se mais ou menos nela” (SOLÉ, 1998) e é neste sentido que este tipo de leitura difere dos demais.

Ainda de acordo com a autora, esta leitura “é essencial para o desenvolvimento da *leitura crítica*, em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem que ler com relação a eles quanto ao que pode opor-se” (p. 95).

Um segundo motivo que nos motiva para a leitura é *ler em busca de uma informação precisa*. A leitura que fazemos para obter alguma informação específica (*scanning*) “caracteriza-se pelo fato de que, na busca de alguns dados, ocorre concomitantemente o desprezo por outros” (SOLÉ, 1998, p. 93). Se não fosse assim, a leitura não seria muito eficiente. Procurar o número de um telefone na lista telefônica, procurar em um jornal os dias em que as lojas estarão abertas, procurar no dicionário uma palavra cujo significado não conhecemos, são alguns exemplos deste tipo de leitura.

De acordo com Solé (1998), a leitura com este propósito precisa de algumas estratégias sem as quais os objetivos não serão atingidos. Só para citar um exemplo, poderíamos dizer que para procurar um telefone na lista telefônica, precisamos saber que os nomes se encontram em ordem alfabética, assim também ocorre com o dicionário.

Ler com este fim está bastante associado à nossa vida diária e, por ser muito seletiva, faz com que deixemos de “olhar” para outras tantas informações que obteríamos se fizéssemos uma leitura mais geral.

Ainda pensando nos razões que nos levam a ler, podemos compreender que certas leituras são uma *questão de sobrevivência*, bem como *para fazermos parte do mundo*. Muitas leituras são de fato uma questão de vida ou de morte, por exemplo, os sinais de trânsito, receituários médicos, o uso de equipamentos elétricos, as instruções de uso de brinquedos infantis etc. Ler com este objetivo é o que Wallace

chama de *environmental print*, isto é, são as mensagens impressas que vemos ao nosso redor em nossa vida diária. Ela é significativa, funcional – pois lemos porque é necessário - e exige que haja um real entendimento do que foi lido, caso contrário, o resultado pode não ser o esperado.

Também *lemos para aprender*. A leitura amplia o nosso conhecimento de e sobre o mundo. É através dela que aprendemos e formamos novas redes de informações a partir do conhecimento que já temos. Quando lemos para aprender, fazemos anotações, resumos e esquemas, anotamos as dúvidas e procuramos outros textos para esclarecê-las. Além disso, “as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 96). Por isso, para facilitar a aprendizagem, o leitor deve ter em mente objetivos concretos, desta forma, a leitura é redimensionada a partir das suas intenções.

Para Nuttall (1996, p. 3), o leitor lê porque quer obter alguma informação da escrita, ou seja, uma mensagem. No entanto, a leitura em LE carrega em si uma característica diferente da leitura em LM, ou seja, ela pode fornecer o *input* do qual o aprendiz necessita para entrar em contato com a nova língua em seu mais variado âmbito: informação, cultura e o próprio recurso lingüístico.

Apesar de ter descrito apenas algumas das razões que temos para ler, sabemos que, nem de longe, elas excluem um universo de motivos que cada ser humano tem para efetivar o *seu* ato de ler. Estamos certas de que essa separação é apenas didática pois, como podemos notar, uma leitura que tinha como razão primordial o aprender, na medida que vai informando, vai descortinando um novo mundo de idéias e de ver e sentir as “coisas” que acaba, naturalmente, provocando

uma sensação de prazer que, indubitavelmente, somente a leitura significativa pode oferecer.

2.4 RESUMO DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo foi o de construir a base teórica para esta pesquisa. Para tal, apresentei três visões de leitura: o processo ascendente, o processo descendente e a leitura interativa. Em síntese, poderia dizer que no processo ascendente, o leitor constrói o significado a partir das letras, das palavras, das frases até chegar à compreensão do texto. As propostas de ensino sustentadas por essa visão enfatizam a habilidade de decodificação, visto que elas acreditam que o leitor compreende o texto porque o decodifica. Uma outra visão de leitura tratada neste capítulo se refere ao processo descendente. Para essa visão, o leitor, ao se deparar com o texto, não parte das letras e palavras, mas utiliza-se de suas experiências, de seu conhecimento prévio e das pistas textuais deixadas pelo autor para entender o sentido global do texto. Dentro dessa perspectiva, a leitura do texto configura-se mais como um processo cognitivo de adivinhação e confirmação, sendo o texto, acima de tudo, terrenos de checagem de hipóteses prévias.

Nas visões interativas, podemos reconhecer todo um tratamento ainda cognitivo da leitura e, o que nos interessa mais particularmente, o aparecimento dos atores sociais, com sua história, no entendimento do ato de ler. No cognitivismo interativista, chama-se a atenção para o fato de que tanto processos ascendentes como descendentes concorrem para que se chegue a uma leitura eficaz. Ou seja, o

leitor parte de seu conhecimento prévio, de hipóteses que tece a partir de pistas globais oferecidas pelo texto, mas também o texto tem o seu papel, pois no terreno da confirmação das hipóteses a materialidade textual ganhará maior ou menor relevo dependendo do grau de experiência do leitor num determinado assunto, do tipo de leitura pretendida, da própria finalidade da leitura, dependendo até do conhecimento lingüístico do leitor.

Embora reconhecendo a importância dos processos cognitivos ascendentes e descendentes envolvidos no ato de ler e de sua interação, circunscrever a leitura a uma visão cognitivista é deixar de lado uma visão social de leitura, na qual as práticas sociais são co-construídas pelos agentes sociais autor e leitor, sendo o texto um lugar de mediação. Sendo assim, minha visão de leitura está, como disse, afiliada à visão de leitura interativa na qual os processos ascendentes e descendentes ocorrem e tem seu lugar para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem, mas não são o centro. A questão central é olhar a leitura como prática social, percebendo a aprendizagem como a entrada em novos contextos de participação e a leitura como a possibilidade de contato entre mundos, entre agentes sócio-históricos.

Tendo apresentado as diferentes visões de leitura, bem como a visão de leitura que fundamenta este trabalho, passo a seguir a tratar sobre o ensino e a aprendizagem do inglês, sobre questões referentes à leitura em inglês e em LM, sob uma perspectiva sociocultural.

3 QUESTÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A LEITURA NA ESCOLA E OS PRESSUPOSTOS SOCIOCULTURAIS

Neste capítulo, discutirei algumas questões relacionadas à escola e à leitura, ao letramento, bem como questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem do inglês e à leitura em inglês e em LM.

3.1 ESCOLA E LEITURA EM LE E EM LM: CAMINHOS QUE, MUITAS VEZES, NÃO SE CRUZAM

Teachers have to create the right conditions for reading to become a valued part of every day student's life.

Christine Nuttall

The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it.

Frank Smith

Neste trabalho estou analisando se a leitura na aula LE/inglês se constitui em uma prática de leitura significativa, além disso, e sendo parte da escolarização, como a leitura na aula de inglês se relaciona com a leitura em LM na escola. Conforme visto acima, a leitura em LE apresenta características diferenciadas da leitura em LM, principalmente no que se refere ao componente lingüístico, ou seja, quando o leitor se depara com um texto cuja base lingüística é a sua própria língua

ele poderá ativar mecanismos que se constituem em estratégias de leitura para atingir a compreensão. Por outro lado, quando o recurso lingüístico do texto se constitui em outro que não a LM poderá trazer problemas de leitura para o leitor no sentido de impedi-lo ou de dificultar a compreensão do texto.

No entanto, em ambas as línguas, o trabalho com a leitura deveria fornecer aos leitores/alunos estratégias que lhes permitissem entrar em contato com diferentes textos, acadêmicos e cotidianos, e com diferentes propósitos desfrutá-los, compreendê-los, resolvendo problemas concretos. Para Solé (2003, p. 28), trata-se de que, diante de um texto, os alunos:

- Compreendam os propósitos da leitura: O que devo ler? Por quê? De que me servirá?
- Coloquem na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios: O que sei que pode me ajudar a compreender o que vou ler?
- Focalizem o que é importante, levando em conta os propósitos que orientam a leitura: Qual é a informação essencial que o texto traz? Que posso considerar que é pouco relevante?
- Avaliem a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau e que responde às expectativas geradas: Este texto tem sentido? Suas idéias são coerentes?
- Comproem em que medida vão compreendendo o texto, mediante a recapitulação, a revisão e a indagação: Qual é a idéia principal neste parágrafo? Posso reconstruir a linha de argumentação?
- Elaborem e tentem inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipóteses e antecipações e conclusões: Qual poderia ser a solução do problema que se coloca aqui? O que posso extrair do que lí? Qual poderia ser o significado desta palavra?

Para atingir um nível mais profundo de leitura como o proposto pela autora citada acima, o aluno/leitor precisará participar de atividades de leitura nas quais haja reações assistidas durante a leitura, ou seja, o leitor precisará testar suas hipóteses e predições com a “orientação e supervisão e utilizá-las de modo mais independente” (SOLÉ, 2003, p. 29). A leitura vista “como uma atividade cognitiva

complexa, que mobiliza o leitor e o faz assumir uma posição ativa diante do texto” (SOLÉ, 2003, p. 29) promove autonomia e atitudes de criticidade frente ao texto. No entanto, a leitura na escola, em muito distanciada do letramento autônomo proposto pela autora, precisa ser repensada e efetivada através de práticas de leitura que, co-construídas pela comunidade escolar, levem à leitura significativa.

Consoante com Kleiman (1995, 2004), Terzi (2002, 1995), Soares, (1996), Matencio (1994), a leitura proposta pela escola, quase sempre, é sem sentido e, certamente, mudar a proposta pedagógica de uma escola exige um novo redimensionamento das formas de pensar a leitura na escola, bem como ter clareza sobre a concepção de linguagem a ser adotada por ela. Entretanto, isso não quer dizer que não reconheçamos os inúmeros fatores que acabam contribuindo para que o fracasso escolar (ver Soares, 1996), de fato, se instaure. Também poderíamos citar, por exemplo, que o lugar da leitura é cada vez menor no cotidiano do brasileiro, o acesso limitado e às vezes quase inexistente aos materiais de leitura e escrita (ambiente de letramento) e a formação precária de muitos professores aliada ao fato de eles não serem leitores e terem que ensinar a ler (KLEIMAN, 2004).

Quando dizemos que a leitura é um ato prazeroso, que leva a um universo novo de informações e de re-significações através da interação entre leitor e texto, temos a impressão de que não estamos falando da mesma “leitura” realizada em sala de aula, “difícil demais porque não faz sentido” (KLEIMAN, 2004, p. 16). Essa leitura penosa e fragmentada, sem a mínima pretensão de lidar com o sentido global do texto, dissocia-se de uma concepção de linguagem baseada no uso da língua. Além disso, a leitura é quase sempre proposta a partir do livro didático; esse trabalho orientado pelo livro didático leva à “leitura gramatical”, ou seja, “aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais,

analisando, por isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações” (KLEIMAN, 2004, p. 17).

Confirmando tal direção argumentativa, presente em Kleiman (2004) e outros autores, infelizmente, a pesquisa realizada por Terzi (2002) mostra e confirma as condições precárias de muitas escolas, bem como o fato de que muitos professores, representados pelas professoras de sua pesquisa, não estão dispostos a “alterar a sua rotina”, o que dificulta, se não inviabiliza, qualquer perspectiva de mudança desse quadro tão dramático para quem só vislumbra na escola a possibilidade de um mundo menos desigual. Os dados de sua pesquisa revelam crianças com exposição muito limitada à escrita e sem nenhuma participação em eventos de letramento. Eles mostram também que a passagem pela creche e pela educação infantil pouco contribuiu com o letramento das crianças. A participação defasada (que pouco conta no processo de aprendizagem) da escola associado a um ambiente praticamente iletrado, geram dois posicionamentos equivocados e dependentes entre si: o primeiro deles, leva a escola a acreditar que os alunos são realmente incapazes de aprender e, isso leva ao segundo, ou seja, as crianças acabam acreditando que não são capazes e, inseguras, acabam confirmando as pressuposições da escola.

Essa pesquisa revela muito do que já se sabe sobre a leitura proposta pela escola. Apesar disso e concordando com Kleiman (2004), a melhor forma, talvez a única, de amenizar o problema é a formação dos professores. Acreditamos que, se houver uma maior conscientização sobre a importância de compreender o texto em um contexto específico e concreto e se houver uma teoria de leitura e de linguagem que fundamentem essa postura, certamente elas passarão a ser vistas/efetivadas de forma diferente.

Nas aulas de línguas – LM e LE – o “texto é usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputa como importante de ensinar [...] [perdendo] a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno” (CORACINI, 2002, p.18) para, apenas, reconhecer as unidades estruturais que o compõem.

Quando são propostas atividades de compreensão do texto, as perguntas usadas para esse fim, normalmente, se resumem a “o que o autor quis dizer? “quais são as idéias principais do texto?” ou pedem que os alunos busquem no texto a resposta das perguntas, sem qualquer necessidade de uma interpretação no sentido real da palavra, pois há apenas necessidade de fazer a cópia do texto para o caderno; em LE, as atividades de compreensão se restringem à tradução literal do texto, ou à localização das palavras que ele (o professor) considera difícil. Por fim, a compreensão do texto, então, se dá pela soma do significado isolado de cada palavra como se a leitura se resumisse à tradução literal do texto, pronúncia correta das palavras ou à localização isolada de idéias principais no texto lido (CORACINI, 2002, p. 18).

Na leitura da sala de aula, raramente se observa o uso da leitura interativa em que leitor e texto interagem e, a partir das experiências vividas, do conhecimento de mundo, do vocabulário, de sua posição de sujeito social e histórico, bem como das próprias informações fornecidas pelo texto, o leitor re-significa-o de acordo com o seu lugar no mundo.

Em se tratando do processo de leitura, a aprendizagem resultante desse processo é a compreensão do texto que, associada a outras leituras, instrumentalizaria o leitor com estratégias, com conhecimentos e informações e, numa rede infinitamente crescente, contribuiria com o desenvolvimento de leitores

proficientes. Contrária a essa prática, a escola forma leitores a partir das práticas do livro didático isentas, na sua grande maioria, de tarefas que incentivem o desenvolvimento do pensamento crítico e, por isso, nem a escola mostra-se sensível ao letramento dos alunos.

Consoante com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999, p. 144), no geral, as escolas utilizam textos que nada comunicam, uma vez que há pressupostos estabelecidos, complexos e difíceis de serem mudados sobre o que deve ser ensinado/aprendido. Além disso, e a partir desses estereótipos, é proposto o ensino de classificações gramaticais, deixando de lado a dimensão dialógica dos textos, bem como a construção e a desconstrução de significados a partir do contexto social vivido pelos educandos.

No entanto, se a escola entender que “aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter sentido tanto para quem ensina como para quem aprende” (TERZI, 2002, p. 24), ocorreria um engajamento no processo de aquisição da leitura tanto em LM quanto em LE que permitiria que as crianças/ leitores construíssem uma valoração para a leitura e, por conseqüência, a aprendizagem.

3.2 LETRAMENTO: O PANO DE FUNDO

Neste trabalho, tomo as noções contemporâneas de letramento como importante pano de fundo com relação ao qual a leitura na escola, mesmo e, talvez, fundamentalmente na aula de língua estrangeira, deve ser concebida. Por noções contemporâneas de letramento, quero me referir ao letramento como conjunto de

práticas sociais que visam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Para não fugir ao escopo deste trabalho é importante salientar que, dentre as diversas práticas sociais subjacentes ao letramento, uma delas é a escolarização, ou seja, a vida escolar do aluno, e é sob esta perspectiva que tratarei do assunto. Além disso, olhar para as questões do letramento escolar se constitui em um construto importante de análise, visto que entender que o letramento subjaz às práticas escolares é necessário, especialmente por estarmos tratando de questões relacionadas à leitura e aos aspectos envolvidos nesse processo. Por fim, é fundamental ressaltar que o ensino da língua estrangeira estará profundamente associado aos sentidos do letramento no contexto escolar, uma vez que este conceito é central para que se construa uma concepção lingüística da criança e do adolescente.

O termo **letramento**, apesar de ter surgido já na década de 80, ainda causa estranhamento e, muitas vezes, problemas de compreensão. De acordo com Soares (2004), ele surgiu como decorrência da necessidade de compreender novos comportamentos que ultrapassam “o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização”.

Novas formas de vida em sociedade passaram a exigir demandas diversificadas de comportamento, de idéias e de compreensão dos fenômenos, enfim, essa nova perspectiva de agir e interagir em sociedade exigiu, então, “uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social” fazendo com que se sentisse a necessidade do surgimento e do uso da palavra e do conceito letramento (SOARES, 2001).

Apesar de a palavra letramento aparecer em dicionários mais antigos, a sua definição, hoje, é diferente daquela, que estava muito mais relacionada ao termo alfabetização. De acordo com a autora citada acima, o termo letramento surgiu da versão para o português da palavra inglesa *literacy* e é

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida , quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2001, p. 17).

Então, alfabetização e letramento são palavras que se situam em campos conceituais diferenciados. Essa diferença, aliás, é muito importante, pois dela depende a participação mais ou menos efetiva na sociedade da qual as pessoas fazem parte, ou seja, dependendo do menor ou maior grau de letramento, maior ou menor será o grau de participação efetiva em uma sociedade letrada complexa. A partir de um novo redimensionamento das práticas da leitura e da escrita, a alfabetização é vista como a aquisição do código alfabético e distingue-se, portanto, de letramento, que é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Essa distinção se dá tanto em termos do objeto de conhecimento quanto em termos dos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem. Apesar de haver essa distinção entre os termos alfabetização e letramento, um depende do outro. A alfabetização só tem sentido quando é desenvolvida para atender às necessidades sociais de leitura e de escrita; por outro lado, o letramento ocorre de forma mais complexa e completa quando é desenvolvido por meio da aprendizagem do sistema da escrita (SOARES, 2004).

Heath (2001)⁵, partindo do pressuposto de que as maneiras de fazer sentido das experiências são culturais, fez um estudo em três comunidades norte-americanas com práticas de letramento bem distintas entre si: Maintown, uma comunidade de cultura hegemônica, com formação universitária; Roadville, uma comunidade de operários brancos, e Trackton, uma comunidade de operários negros, as duas últimas de baixa escolaridade. Em Roadville, os adultos “ensinam as crianças como falar”, e em Trackton, as crianças “aprendem a falar”.

Heath compara as três comunidades e observa que, em Maintown, os adultos associam o sucesso na escola com o fato de “aprender a amar os livros”. Um evento de letramento muito importante nessa comunidade majoritária norte-americana é a leitura de histórias na hora de dormir. A análise detalhada proposta pela autora mostra que as crianças aprendem não apenas como tomar significado dos livros, mas também como falar sobre eles. Quando essas crianças chegam à escola, elas já possuem anos de prática em situações de interação nas quais o livro é central e nas quais atividades discursivas muito valorizadas na escola são cotidianas. Além disso, a partir da interação com o adulto, em casa, a atenção da criança é direcionada a um determinado item do texto e, através do diálogo, desde muito cedo, ela tem familiaridade com a mais importante estrutura de turnos da sala de aula: iniciação, resposta, avaliação (IRA) (KLEIMAN, 1995). Ou seja, ainda na pré-escola, a criança aprende a lidar com um modelo de interação que será retomado e valorizado pela escola nas situações de interação que lá se farão presentes.

Nessas comunidades, desde os seis meses de idade, as crianças dão atenção aos livros e às informações advindas deles. Os seus quartos são decorados

⁵ O texto é de 1982.

com personagens de livros, são coloridos e há prateleiras com livros. Além disso, por volta da idade de dois anos, as crianças contam histórias que não são verdadeiras e, desde que começam a falar, são instigadas a associar os personagens, acontecimentos e aprendizagens oriundas das leituras dos livros à vida real. Qualquer evento de letramento iniciado pela criança provoca interrupção nas atividades dos adultos e os leva a aproveitar imediatamente qualquer abertura por parte da criança para continuar a conversa sobre os livros e a leitura. Uma outra característica muito importante dessa comunidade é que as crianças pré-escolares aceitam o livro e as atividades relacionadas a ele como diversão.

Em Roadville, os quartos também são decorados e coloridos, havendo estímulos baseados no letramento. Os itens do ambiente das crianças promovem a exploração das cores, das formas e das texturas. Os vizinhos, amigos da igreja e parentes visitam e falam com o bebê sobre ele com quem está ouvindo.

A leitura e as atividades relacionadas a ela ocorrem mais freqüentemente antes de uma soneca ou na hora de dormir, à noite. Às vezes, um adulto ou uma criança mais velha lê para a criança enquanto a mãe prepara o jantar ou arruma as camas. Nos fins de semana, às vezes, os pais lêem com os filhos por breves períodos. Porém, eles preferem brincar de jogar ou brincar com os brinquedos das crianças durante as interações. Além disso, elas não são encorajadas a associar a aprendizagem derivada dos livros com a realidade do mundo que as cerca.

De acordo com Heath, as diferenças entre Maintown e Roadville são bem substanciais. Em Roadville, os adultos não estendem os conteúdos e os hábitos dos eventos de letramento além da leitura dos livros, não há associações ou comentários que levam as crianças a relacionar um evento similar do livro com o seu mundo real; elas também não reinventam histórias. Uma outra diferença notável é que, quando

um jogo é jogado ou uma tarefa é feita, não há uso de fontes alfabetizadas, as mães cozinham sem receitas e os adultos não seguem manuais de instruções para jogar um jogo ou montar um brinquedo.

Nos estágios escolares iniciais, as crianças de ambos os grupos são bem sucedidas, porém, quando surgem atividades mais difíceis ou que exigem certa independência, as crianças de Roadville não sabem o que fazer. Elas geralmente são incapazes de mudar o conhecimento de um contexto para outro ou, ainda, estabelecer diferenças ou semelhanças entre dois itens. Se as questões propostas a partir da leitura de um texto não forem aquelas com respostas explícitas no texto elas as julgam impossíveis de serem respondidas. Com o passar dos anos, a importância e a frequências das questões e os tipos de leitura a que elas foram familiarizadas vão declinando e as dificuldades na aprendizagem vão aumentando gradativamente.

Em Trackton, a terceira comunidade pesquisada por Heath, os bebês estão inseridos em ambientes quase que inteiramente humanos. Eles são segurados durante os passeios e, às vezes, quando dormem; além disso, os bebês normalmente dormem junto com os pais. As crianças praticamente não possuem brinquedos para brincar, elas brincam com potes plásticos, com colheres etc. Apenas no Natal, as bem jovens ganham presentes como bolas, caminhões etc. Elas nunca pedem ou ganham brinquedos de montar como quebra-cabeças, blocos, ou mesmo livros.

Os adultos lêem jornais, calendários ou a Bíblia, porém não há um material de leitura específico para crianças e nem os adultos lêem para elas. Às vezes, durante o dia, um irmão mais velho lê alguma história e, à noite, as crianças são colocadas na cama quando um adulto vai para a cama.

Trackton é diferente de Maintown e de Roadville. Não há histórias de dormir e há, na verdade, poucas ocasiões para a leitura. As crianças em Trackton são envolvidas em diferentes tipos de interações sociais.

Conforme mostra a pesquisa de Heath, quando as crianças das três comunidades começam a freqüentar a escola, elas apresentam resultados diferentes, porque aprenderam métodos e graus diferentes de “tomar dos livros”, ou seja, de dar sentido aos livros. A comparação feita pela autora mostra que, às vezes, o letramento aprendido em casa pode ser parecido com o da escola e que, outras vezes, pode ser conflitante com o letramento exigido por ela.

A pesquisa de Heath mostra que um ambiente familiar rico em eventos de letramento propicia às crianças um contato maior com as práticas de leitura desde os primeiros anos de sua vida e, conseqüentemente, esse contato precoce com os livros, com a interação através de perguntas e respostas, com a capacidade de relacionar o mundo abstrato e o real, emitir apreciações diferenciando ou comparando itens da realidade ou da fantasia resultam em aprendizagens mais efetivas na escola. Como o trabalho de Heath nos mostra, as três comunidades apresentam concepções diferentes de fazer uso social da leitura e da escrita. Isso é demonstrado pela forma como os adultos de cada comunidade interagem com as crianças, ou seja, as pessoas da classe média - com nível de estudo universitário – proporcionavam uma interação mais autônoma com relação ao desenvolvimento das crianças do que as da classe mais baixa e com menos escolarização.

Assim como os resultados da pesquisa de Heath nos mostram, podemos ver também nas comunidades das quais fazemos parte que o letramento da classe média não pode ser tomado como modelo de letramento da maioria da população. Além disso, eles nos mostram que o desconhecimento da orientação de letramento

do grupo social no qual a criança está inserida pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta (TERZI, 1995).

Se, a partir dos resultados da pesquisa mencionada acima, pensarmos no letramento em termos de LE, veremos que a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem proposto pela escola pública se torna muito mais complexa pois, são poucos, quando não inexistentes, os eventos de letramento em uma língua que não seja a materna, especialmente se considerarmos o ambiente pouco letrado tanto em LM quanto em LE do qual as crianças fazem parte.

Observando as nossas comunidades, podemos confirmar que a família se constitui em uma das principais agências de letramento e que a sua importância é inegável para a construção de sujeitos letrados. Devido a esse fato, então, é que as crianças, estando vinculadas a uma família e a um determinado grupo social letrado em uma LE, atribuem a ela um valor simbólico que é mediado, por um lado, pelo ambiente rico em rótulos de produtos, histórias infantis, músicas, desenho animado, filmes, revistas, bem como com cursos particulares e, por outro lado, pelos pais, irmãos e amigos, enfim, seus pares que vêm nela - na LE - uma forma de estarem mais vinculados ao mundo da informação, da tecnologia e do entretenimento.

Como vimos, essa realidade se diferencia em muito da realidade da maioria das crianças que chegam à escola. Grande parte delas são oriundas de famílias cujos pais são analfabetos e que, portanto, não considera a educação sistemática e formal um caminho para melhorar de vida e melhorar também enquanto sujeitos sociais. Nesse contexto carente de qualquer evento de letramento, mesmo que fosse em LM, a LE torna-se algo totalmente desvinculado de sua realidade e de seus interesses. Contudo, é com essa falta de perspectiva e de expectativa com relação à

língua inglesa que alunos e professores vivenciam o seu processo de ensino-aprendizagem na escola pública.

Apesar disso, os professores não conseguem partir da realidade e dos interesses dos alunos, mesmo que esses, muitas vezes, se constituam apenas em ações de revolta, de insatisfação e de “rebeldia”. A partir disso, podemos nos perguntar, então, qual é, enfim, o papel da língua inglesa na escola pública? Não é fácil responder tal questionamento sem parecer elitista ou demasiadamente sonhador pois, se por um lado, afirmamos que o melhor seria bani-la do ensino público, então, estaríamos negando o direito de o aluno conhecer e saber “coisas” que ele não saberia se não a conhecesse. Por outro lado, se achamos que ela é imprescindível no currículo da escola pública, então, como fazer para que ela realmente seja ensinada/aprendida criticamente também nesse contexto?

Talvez, se pensarmos na pedagogia crítica (FREIRE, 1987; COX; ASSIS-PETERSON, 1999, 2001), logo perceberemos que não é negando o acesso a uma ou outra disciplina do currículo que os alunos se tornarão menos alienados ou insatisfeitos. Porém, se a educação for vista como um ato político que não legitima ainda mais as desigualdades sociais, maiores serão as possibilidades de a LE/inglês, bem como as demais disciplinas do matriz curricular, tornar-se uma ferramenta de prática social e de acesso a novos conhecimentos.

No entanto, consoante com Cox e Assis-Peterson, 2001, com relação ao inglês, no Brasil, a pedagogia crítica não se caracterizou como um movimento significativo e essas aulas continuam sendo trabalhadas como se fossem isentas do discurso opressivo permeado pelo poder do colonizador. Entretanto, para as autoras (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20):

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. [...] Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Reflexões cruciais como essas, muitas vezes, não chegam sequer a ser pensadas pela grande maioria dos profissionais que atuam nessa área e isso torna o seu ensino/aprendizagem ainda mais opressor, um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e, por isso, sem sentido e que nada contribui para tornar o educando um agente social crítico e autônomo.

Essa ausência de reflexão com relação à própria prática também é observada por Scaramucci (1999) quando ela pesquisou o efeito retroativo dos exames vestibulares de LE/inglês da Unicamp no ensino médio de três escolas de Campinas. A parte do vestibular que diz respeito ao inglês é composta por perguntas de respostas abertas ou discursivas, e assim foram propostas para garantir a validade do construto avaliado, ou seja, a leitura como um processo de construção de sentidos. Apesar de um dos professores da escola pesquisada dizer “conhecer a proposta da Unicamp e já ter trabalhado em suas aulas com textos dessas provas”, segundo a autora, esse professor trabalhou os textos de LE/inglês como pretexto para a escrita ou como pretexto para ensinar a gramática ou fazer tradução. Para a pesquisadora, o professor não consegue se libertar de sua maneira de ensinar, de suas crenças, concepções e de seus pressupostos teóricos, aliás, é a partir deles que poderia se iniciar uma formação mais reflexiva.

3.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS E A LEITURA EM INGLÊS E EM LM: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Atualmente muitos autores (DONATO, 2000; VAN LIER, 2000; MCCORMICK; DONATO, 2000; HALL, 2000; VERPLAETSE, 2000; GASS; SELINKER, 2001) estão associando o ensino de uma LE à visão socioculturalista, cujo foco é a interação entre professor e aluno, e mesmo entre alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p. 57), “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”. De acordo com essa visão, os processos cognitivos “são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significados/conhecimentos com os quais esses participantes se deparam”(PCNs, 1998, p. 57).

A perspectiva sociocultural de ensino de língua estrangeira procura entender as dinâmicas da vida e da aprendizagem a partir do contexto social nos quais os aprendizes estão inseridos. Partindo dessa perspectiva, então, o funcionamento mental humano está relacionado aos ambientes culturais, históricos e institucionais nos quais as ações se desenvolvem e deles depende significativamente.

De acordo com Vygotsky (1962), qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou em dois planos: primeiro ele aparece no plano social e depois no plano psicológico. Isso também acontece com relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, entre outros aspectos. Também, a internalização transforma o próprio processo e muda a sua

estrutura e funções. Para ele, as relações sociais ou as relações entre as pessoas estão geneticamente subjacentes a todas as funções mais elevadas e às suas relações. Para Ohta (2000, p. 54), mesmo que Vygotsky estivesse falando de crianças, este princípio está sendo aplicado com sucesso ao contexto de aquisição de uma segunda língua. Através da interação social, os construtos de uma L2/LE (vocabulário e estruturas gramaticais) aparecem em dois planos psicologicamente reais, isto é, primeiro no plano interpsicológico (ou entre pessoas), que resulta no plano intrapsicológico (ou mental). Esses processos sociais permitem que a língua se torne uma ferramenta cognitiva para o indivíduo. Além disso, a autora sugere que interações sociais significativas funcionam como um mecanismo através do qual ocorre a transformação de uma L2 do plano interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico.

Van Lier (2000, p. 258) diz que enquanto para Vygotsky o companheiro que prestava assistência era um adulto e que o aprendiz era uma criança, os pesquisadores têm aplicado essas idéias a um conjunto muito mais amplo de situações de ensino e aprendizagem, incluindo a aprendizagem de LE.

Estudos de interação entre pares em LE mostraram que a competência diferenciada entre pares permite que uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁶ se estabeleça no funcionamento de pares de aprendizes adultos, quando nenhum 'expert' verdadeiro (*true expert*) está presente.

Swain e Lapkin (1998), Donato (1994) e Ohta, (1995) pesquisaram sobre a colaboração em contextos de sala de aula. Swain e Lapkin mostraram como a

⁶ Para Vygotsky, a ZDP é a diferença entre o que uma pessoa pode atingir agindo sozinha e o que a mesma pessoa pode atingir com a ajuda de alguém ou de um artefato cultural (Lantolf, 2000, 17). Este conceito será retomado mais adiante no texto.

colaboração binária (*dyadic collaboration*) durante a tarefa de reconstrução de uma história resulta em aumento da acurácia em francês usado por alunos do ensino médio. Donato (1994) também observou estudantes de uma L2 e percebeu que os falantes são ao mesmo tempo menos experientes individualmente e *experts* coletivamente. Ohta (1995) também concluiu que ZDPs surgem de trabalhos em par e de trabalhos auxiliados por professores e que ambos permitem que os estudantes desempenhem em um nível mais elevado de competência. Entretanto, alerta Ohta (2000, p. 56), a não ser no ensino ou em situações de tutoramento, em tarefas de pares na aprendizagem de uma língua, nenhum par é responsável por ajudar ou facilitar o desenvolvimento do outro. E, enquanto que estudos mostram que a interação em pares pode resultar no surgimento de novas ZDPs, e que os pares se ajudam uns aos outros, a natureza da ajuda fornecida pelos pares, o mecanismo através do qual a ajuda é pedida e provida e o impacto que a ela tem com relação à aquisição de uma estrutura gramatical não foram ainda examinados.

Conforme afirma Moita Lopes (1996, p. 128), há muitas críticas a respeito do resultado alcançado no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas, pois se exige que o aluno conclua o Ensino Médio com um alto grau de conhecimento sobre ela - comparável, em tese, ao das demais disciplinas, cuja língua utilizada como veículo de interação é a materna. No entanto, o mau desempenho do aluno em LE explica-se, pelo menos em parte, por termos, na maioria das vezes, um ensino apenas voltado a estruturas gramaticais, o qual, com certeza, não é suficiente nem significativo - e nem desafiador - para aqueles que preenchem os bancos acadêmicos. Aprender uma LE é muito mais do que simplesmente decorar, ou seja, conhecer formas e fórmulas que, em situações sociais, por exemplo, de nada servem.

Conforme explicitado na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 100): “A gramática trabalhada como um exercício consciente, em que o aluno pensa a língua através de regras que supostamente a descrevem e explicam, não dá a mínima garantia de uso funcional e significativo”.

Em um grande número de escolas, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ocorre de forma bastante tradicional - repetição de conteúdo estritamente gramatical - o que não promove o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento. É preciso ter claro que o processo de aprendizagem, qualquer que seja ele, influencia no processo constitutivo do próprio sujeito, pois não há aprendizagem sem interação.

Com relação à interação, segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), o seu conceito “passou a ocupar um lugar de destaque” nas discussões sobre a aquisição de uma L2 ou LE, especialmente para os adeptos da abordagem interacionista. O debate dos pesquisadores afiliados a essa abordagem são apresentados em *Learning a language through interaction* por Ellis (2000, p. 231) citado pelos autores acima (p.346), através das seguintes perguntas:

- (1) De que maneiras a interação / o insumo contribui para a aquisição de L2?
- (2) Que tipos de interação / insumo promovem a aquisição de L2?
- (3) Que tipo de pedagogia é necessária para que os aprendizes em sala de aula tenham uma experiência de interação rica para a aquisição.

Essas questões são importantes, pois revelam “um interesse por questões de uso da linguagem e de uso da língua que está sendo aprendida na interação”. Entretanto, apesar de que os vários conceitos de interação possam causar estranhamento, “se poderia dizer que o valor e a função do uso da linguagem

passam a ser tópicos para a ASL” (SCHLATTER, GARCEZ E SCARAMUCCI, 2004, p. 346).

Apesar de a prática escolar ter centralizado o seu ensino em questões que não se desvinculam muito da gramática, por um lado, por outro, não consegue dar significado ao que “ensina”. Porém, é possível, mesmo em situações de análise lingüística, observarmos o quanto a interação gerada pelo ambiente social da sala de aula pode constituir-se em um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem, conforme mostra o estudo de Smith (apud DONATO, 2000, p. 32). Esse pesquisador examinou uma aula de gramática em inglês como segunda língua e pôde constatar que algumas expressões tais como “OK”, “Yeah”, “Uh huh” “Does this help?”, usadas pelo professor durante a explicação encorajavam a aprendiz a continuar falando sobre as suas dúvidas com relação ao ponto gramatical proposto naquela aula. Como o professor assumiu o papel de ouvinte, forneceu outros exemplos e permitiu que outros alunos auxiliassem a explicar a diferença. A aluna tornou pública a sua fala, o que a auxiliou na resolução do seu problema de compreensão com relação ao tópico em estudo. Partindo dessa análise, pode-se perceber que o processo de co-construção foi engatilhado através da externalização do pensamento da estudante e das respostas tolerantes e perseverantes do professor. Enfim, o estudo de Smith mostrou como o trabalho habilidoso do professor auxiliou a aluna a compreender a diferença entre os usos diferenciados de estrutura e de significado do ponto gramatical que estava sendo tratado. Para Donato (2000, p. 33), o estudo de Smith contribui para entendermos a natureza intersubjetiva da aprendizagem, a relação entre fala e pensamento e a importância pedagógica de reconhecer que os estudantes mediam o seu pensamento na fala privada (*private speech*) quando eles *quebram a cabeça* na tentativa de

compreender encontros comunicativos. Também para Wells (1998 apud DONATO, 2000, p. 33.), toda fala num contexto dialógico tem a função social e a individual.

É importante percebermos que quando os aprendizes verbalizam seus problemas particulares, os enunciados aparentemente incompreensíveis servem como uma ferramenta cognitiva para a mediação e levam aprendizes e professor a eventuais entendimentos compartilhados e à solução de problemas (DONATO, 2000). A verbalização é iniciada através do diálogo colaborativo e, através dele, os falantes são engajados na resolução de um problema e na construção do conhecimento (SWAIN, 2000).

Na aula de LE, o diálogo colaborativo, a pluralidade de idéias, de opiniões e as dúvidas compartilhadas oportunizam aos estudantes usarem a língua e refletirem sobre ela. Esses fatores tornam a sala de aula um lugar propício para o desenvolvimento da aprendizagem via interação. Donato (2000), Swain (2000) e Van Lier (2000) fundamentam as suas teorias nas idéias socioculturais de Vygotsky e vêem a aprendizagem de uma segunda língua como resultado da interação social. Para Donato (DONATO, 2000, p. 46):

[...] os enunciados de um professor e de outros alunos na aula de língua estrangeira são mais do que insumo lingüístico a ser tornado compreensível. Eles são, essencialmente, práticas sociais de assistência que modelam, constroem e influenciam a aprendizagem em contextos interacionais e instrucionais. [...] a negociação de significado no contexto social é subordinada à criação de um significado no ato colaborativo onde a lacuna entre o intermental/social e o intramental/individual é fechada.

Os autores apontam para uma dicotomia entre a metáfora da aquisição e a metáfora da participação. Essa dicotomia mostra que a aprendizagem não pode ser reduzida a simples distinção entre o individual e o social, pois o social não está ausente na metáfora da aquisição e a aquisição em forma de práticas e conversas sociais internalizadas não está, também, ausente na metáfora da participação. Por

isso, os autores alertam que não é sábio adotar uma metáfora em detrimento da outra.

Para que os processos internos se solidifiquem, é necessário que haja atividades externas as quais surgem, primeiramente, de um comportamento colaborativo em sociedade. Após a sua re-significação, através do diálogo colaborativo entre pares com conhecimentos diferenciados, tais atividades externas passam a ser estruturas internalizadas e cada vez mais complexas na mente dos falantes/aprendizes.

Um exemplo de diálogo colaborativo são as perguntas. Para Vygotsky (1962), elas mediam, assistem e dão um suporte mental (*scaffolding*) durante as atividades instrucionais, formais e informais. Elas são, também, vistas como uma forma de assistência verbal que surge do diálogo entre os mais proficientes e os mais novatos no contexto da sala de aula de línguas (Donato, 2000). A noção metafórica de *andaime* foi posteriormente desenvolvida por pesquisadores vygotkianos (cf. LANTOLF, 2000; DONATO, 2000, OTHA, 2000; SWAIN, 2000; VAN LIER, 2000; MOLL, 1996). Nela a imagem desejada é a de que o adulto provê andaimes, estruturas provisórias, que mantêm a atividade do aprendiz menos experiente em andamento, malgrado sua falta de experiência ou de conhecimento.

Com relação aos andaimes, construto importante na teoria sociointeracionista, (*scaffolding*), conceito discutido por Wood, Bruner e Ross, (1976) e Donato (1994), Takahashi (1998) investigou como um grupo de estudantes americanos, aprendendo japonês como língua estrangeira na escola fundamental, desenvolvia, ao longo do tempo, a fala (*utterances*) num contexto colaborativo. A partir da análise dos dados de um estudo de quatro anos, Takahashi analisou as interações em sala de aula a partir dos *videotapes* com intervalos de nove meses,

sendo alunos então do jardim de infância, da primeira e segunda série do ensino fundamental. As análises da pesquisadora mostraram que os estudantes progrediram na aprendizagem da linguagem e que também se tornaram mais capazes de fornecer assistência mútua durante as atividades em sala de aula. Além disso, espontaneamente cantavam em japonês e, coletivamente, davam suporte (*collectively scaffolding*) uns aos outros nas atividades em sala de aula. Takahashi mostrou que o trabalho consistia principalmente na repetição de palavras depois do professor e que padrão de interação de sala de aula consistia em professor-estudante(s)-professor (*teacher-student(s)-teacher*), ou seja, os alunos apenas respondiam quando solicitados pelo professor. Passados dois anos, ela percebeu que além de uma linguagem mais complexa, as crianças adicionavam comentários às falas do professor e assistiam e forneciam andaimes durante a produção.

Para a pesquisadora, a aprendizagem e o ensino foram percebidos como um processo co-construído a partir das zonas de desenvolvimento proximal das crianças (*zones of proximal development*). No terceiro ano, Takahashi percebeu modelos de interação similares ao andaime do professor (*teacher scaffolding*) e à assistência entre os alunos (*student assistance*). Ela também notou que a assistência do professor diminuiu e que a dos alunos se tornou mais ativa durante as aulas.

Conforme Donato (1994), tanto a pesquisa de Smith quanto a de Takahashi evidenciam aspectos importantes da teoria sociocultural no ensino de línguas o que, com estudos experimentais, não seria possível observar. Além disso, o estudo longitudinal de Takahashi fornece um perfil do desenvolvimento do discurso da sala de aula que reflete o crescimento da linguagem e padrões de participação em sala de aula na língua alvo ao longo do tempo, o que é raro na literatura especialmente com relação ao ensino de línguas.

Além dos autores citados acima e retomando a discussão sobre o construto ZDP, Terzi (2002, 1995), Foucambert (1994), Solé (1998) Nuttall (1989), Oliveira (1995), Moll (1996) Takahashi, Austin e Morimoto (2000) também reconhecem a importância da teoria Vygotskiana. Conforme já vimos, a aprendizagem de acordo com o autor, é um processo de construção do conhecimento que acontece quando o aprendiz interage com amigos, colegas mais proficientes do que ele ou com adultos. Nessa interação, a ampliação do conhecimento se dá quando há colaboração com “parceiros mais competentes”.

É dessa situação, ou seja, da interação interpares, com conhecimentos diferenciados, que Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP). Para o autor, a ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade do aprendiz de resolver um problema independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com o auxílio de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais bem-sucedido.

Como podemos ver, Vygotsky apresenta dois níveis de desenvolvimento: um deles se refere ao que a criança carrega consigo, são as aprendizagens conquistadas ao longo de sua vida, aquilo que ela realiza sozinha sem ajuda de ninguém mais experiente, e o outro, o desenvolvimento potencial, são as atividades, as funções que ela consegue desempenhar com o auxílio de alguém cuja competência é superior a sua. Ou de outra maneira, são “aquelas conquistas de desenvolvimento ainda em aquisição e somente conseguidas em colaboração com o outro” (MOLL, 1996, p. 213).

Goodman e Goodman (1996) salientam que a ZDP se estabelece entre os estudantes no contexto de atividades. Para eles, Vygotsky “nos ajuda a entender

que, quando as crianças interagem com seus mundos, podem fazer mais do que parecem ser capazes, e extrair muito mais de uma atividade se há um adulto [...] com mais experiência para mediar a experiência” (GOODMAN; GOODMAN, 1996, p. 224).

Também para Ohta (2000), o construto de zona de desenvolvimento proximal enfatiza que não pode ocorrer desenvolvimento se muita assistência é fornecida ou se a tarefa é muito fácil; ou seja, a aprendizagem é impedida quando o aprendiz é ajudado quando conseguira fazer uma determinada tarefa sozinho ou se não é fornecida assistência quando o aprendiz ainda precisa de ajuda para realizar um tarefa. O construto ‘andaime’, no contexto da sala, se torna muito importante na medida em que ele depende da sensibilidade do professor em estar ora fornecendo ora não fornecendo o suporte necessário no desempenho das tarefas. Também, além desse autocontrole, é preciso que o professor perceba as diferenças da sala de aula com relação aos aprendizes, pois também eles participaram do processo de ensino-aprendizagem e fornecem ajuda uns aos outros, tanto no desenvolvimento das tarefas quanto no desenvolvimento das tarefas de leitura.

Numa pesquisa realizada por Goodman e Goodman (1996), foram analisados erros de leitura, isto é, “repostas inesperadas na leitura oral de textos escritos”. Esses autores perceberam que, apesar disso, estava havendo aprendizagem e desenvolvimento por parte dos leitores. Na referida pesquisa, os leitores liam uma história completa em voz alta, sem a ajuda do pesquisador. Cada erro cometido era analisado usando-se critérios lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos. Os pesquisadores concluíram que “durante a leitura os leitores estavam utilizando novas estratégias, novo vocabulário, nova confiança em sua habilidade de ler, sem qualquer discussão ou ajuda de outra pessoa” (1996, p. 235).

A pesquisa também concluiu que a leitura é uma “atividade cultural complexa”. Dentre outros exemplos que podem ilustrar o quão a leitura é uma atividade cultural complexa e o quão importante ela é para o desenvolvimento na ZDP, veremos a seguir, um exemplo da importância da interação com o texto para a resolução de situações-problema com os quais os leitores precisam lidar:

John, um menino de segunda série, estava lendo uma história na qual a palavra *oxigênio* aparecia várias vezes [...]. Cada vez que ele chegava a esta palavra em sua leitura oral ele a omitia, mas comentava: “aqui está aquela palavra novamente” ou “eu acho que vou passar por cima desta palavra”. Mais tarde, ao reler a história, ele se referiu ao homem na estação espacial que estava com sono porque o ar era ruim. Disse: “Eles não tinham ... oxigênio suficiente! Esta é aquela palavra que eu não sabia! Oxigênio! Dada a oportunidade de pensar sobre o texto, na medida em que relia a história, o significado surgiu no contexto da leitura e ele foi capaz de identificar a palavra que ele não sabia por ocasião da primeira leitura. Em nenhum momento o pesquisador deu a John uma informação específica. **O texto mediou sua aprendizagem**⁷ (GOODMAN; BURKE, 1972 apud GOODMAN; GOODMAN, 1996, p. 236).

Como podemos notar, a partir das experiências vividas, o leitor torna-se o próprio responsável pela sua aprendizagem. Além disso, observamos que o texto não apenas media “os significados e as estruturas sintáticas”, mas também permite que o leitor utilize-se de recursos intersíquicos e intrapsíquicos para chegar à compreensão.

Partindo desse pressuposto e considerando que a leitura é um instrumento de aprendizagem, a principal tarefa do professor é auxiliar o educando a dar um passo a mais a partir de onde ele está, ou seja, da sua zona de desenvolvimento real (ZDR) para atingir “outra”, a ZDP. Para fazer isto, o professor deve fornecer ao aluno *andaimes* que lhe servirão de suporte até que ele consiga dar um passo a mais e atingir mais uma ZDR. Este processo vai acontecendo ininterruptamente, pois os sujeitos estão continuamente em desenvolvimento.

⁷ Grifo nosso.

Nuttall (1996, p. 36) faz uma analogia entre os andaimes (scaffolding) e uma criança aprendendo a andar. Se os bebês são carregados, eles atingem o seu destino, mas sem nenhuma forma de desenvolvimento. Isto vai acontecendo até que os pais não os carregam mais, mas os encorajam, oferecem a mão para que eles possam ficar

de pé, os abraçam com carinho se eles caírem, os incentivam a tentar de novo. Gradualmente eles tornam-se capazes de ficar de pé sobre seus próprios pés e caminhar sozinhos.

Enfim, os andaimes servem para que os estudantes possam se desenvolver, caminhar com seus próprios pés; “nunca fazendo para eles aquilo que eles são capazes de fazer por si mesmos com um pouco de ajuda” (NUTTALL, 1996, p. 36).

Para a autora:

Alguns professores e até mesmo pais fazem isso intuitivamente, porém outros tem de aprender. Estaremos “fornecendo” andaimes aos estudantes sempre que os encorajamos, quando damos dicas de como fazer uma determinada tarefa, sondando por que, por exemplo, ele deu aquela resposta, mostrando caminhos, formas para fazer determinadas tarefas, dando exemplos, esclarecendo. (NUTTALL, 1996, p. 36).

Se pensarmos no ensino da LE na escola pública conscientes da importância do diálogo colaborativo e da interação aluno-professor e aluno-aluno para o processo ensino-aprendizagem, veremos que há ainda muito a ser feito tanto em termos práticos quanto metodológicos. Apesar de haver muitas pesquisas e estudos na área, a LE no Brasil precisa mudar o seu enfoque estruturalista para uma abordagem mais centrada no texto para, a partir da leitura significativa, aprender o inglês e utilizá-lo para a produção de novas redes de conhecimento. Acreditamos que é através do uso de textos autênticos, ou seja, textos que foram escritos para informar, divertir, promover reflexão, criticidade, aprendizagem, conhecimento de

mundo e não para ensinar uma língua, que poderá resultar em uma aprendizagem mais vinculada com a vida social dos estudantes.

Contudo, vários autores apontam para o fato de que os textos estão sendo, claramente, lidos com o propósito único de estudar a língua. A leitura desses textos tem por objetivo central a aprendizagem da estrutura ou o vocabulário e não o significado que é central. Mesmo assim, quando lemos, é impossível não analisarmos a forma como o texto foi escrito, as palavras escolhidas pelo escritor, seus argumentos e as formas de ele ter expressado o seu pensamento e opiniões.

Para Paiva (2004, p. 126)

A construção de significados e de estilos de expressão da própria individualidade, através de uma outra língua/linguagem – a da língua estrangeira –, reforça a tese da relevância do ensino de uma segunda língua como *instrumento/ferramenta sócio-cultural* e não como um fim em si própria para que o aluno faça um melhor sentido do seu dia-a-dia na sua cultura de origem.

Se a escola visse o inglês a partir de uma perspectiva sócio-cultural, o ensino teria por objetivo a produção de sentido entre as pessoas e, no caso da leitura, a produção de sentido a partir da interação leitor e texto (escritor). Além disso, continua a autora (PAIVA, 2004, p. 126), a leitura e a escrita em LE:

[...] devem possibilitar ao estudante ampliar sua autonomia discursiva e seu domínio de conhecimentos, bem como sua percepção de cidadão que, ao apropriar-se dessa nova língua/linguagem e dessa nova cultura, passa a ter uma visão de mundo ampliada [...].

Também, continua a autora (PAIVA, 2004, p. 126), a leitura e a escrita

[...] devem ser entendidos como processos de aprendizagem, de desconstrução e de reconstrução pelo próprio aluno, em que o objeto a ser aprendido é uma nova cultura, uma nova visão de mundo, uma nova forma discursiva e não meramente um código formal lingüístico a ser memorizado, totalmente distanciado de sua subjetividade.

Sendo assim, a leitura em LE (PAIVA, 2004, p. 126):

Não deve ser entendida como atividade passiva de decodificação de vocabulário ou de idéias específicas (o mito do “só entendo o texto se

posso traduzi-lo palavra por palavra e se me torno bilíngüe na cultura-alvo”), mas como um processo dinâmico de desenvolvimento e implementação de estratégias como inferência, autopredição, autoquestionamento, onde, na verdade, o verdadeiro significado do texto cada leitor irá imprimir, baseado nas suas expectativas e vivências e no seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Entendido o papel da LE na vida escolar e social do estudante, a escola precisa repensar o seu foco de ensino, pois há uma grande responsabilidade social envolvida nesse processo. Quando a escola disponibiliza a aprendizagem de uma LE, ela oportuniza aos aprendizes a chance de participar em eventos sociais, e em eventos de letramento, dos quais eles não participariam se não aprendessem uma LE.

3.4 RESUMO DO CAPÍTULO

O objetivo desta seção foi o de apresentar algumas questões relacionadas à forma como a escola vem construindo as suas práticas sociais de leitura, bem como situar o construto letramento como um pano de fundo importante para este estudo. Além disso, discussões e posições teóricas com relação ao processo de ensino e aprendizagem do inglês a partir da perspectiva sócio-interacionista foram tratadas.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a geração dos dados, a escola observada na pesquisa, a seleção e descrição dos participantes, e também descrevo a triangulação dos dados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa de tipo etnográfico “tem sido adotada no campo da educação por antropólogos, sociólogos e, em Linguística Aplicada, principalmente, pelos sociolingüistas” (FONTANA, 2005, p. 127). Segundo Moita Lopes (1998, p. 88), a etnografia na sala de aula é:

uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo [...].

De acordo com Mason (1996, p. 4), a pesquisa qualitativa é “[...] ‘interpretativista’ no sentido em que ela está preocupada com como o mundo social é interpretado, entendido, experienciado ou produzido”⁸. Além disso, esse tipo de pesquisa é “baseado na geração de dados os quais são flexíveis e sensíveis ao

⁸ [...] ‘interpretivist’ in the sense that it is concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced or produced.

contexto social nos quais [eles foram] gerados [...]”⁹(MASON, 1996, p. 4). As pessoas constroem ações sociais e estudá-las nesses ambientes, ou seja, neste caso, no próprio ambiente da sala de aula, torna-se necessário para que possamos realmente compreender a sua ecologia. Essa é uma questão importante, especialmente quando nos propomos a realizar pesquisas educacionais. De acordo com Fetterman, (1998, p. 9), “O elemento mais importante do trabalho de campo é o estar lá – observar, fazer perguntas aparentemente estúpidas mas criteriosas, e escrever aquilo que é visto e ouvido”¹⁰

Para podermos “observar” e fazer tais perguntas é necessário compreender as ações da vida diária das pessoas para, assim, poder entender o que nos parece familiar, ou seja, ações triviais, e as contradições que subjazem a estas ações aparentemente pouco interessantes. Além disso, detalhes completos da prática da sala de aula devem ser considerados, especialmente se pretendemos entender o ponto de vista dos participantes (ERICKSON, 1990) e, com diferentes olhares, compreender a riqueza das ações humanas.

A perspectiva êmica adotada neste estudo é a de Erikson (1990, 2001), que afirma ser tal visão êmica o conjunto dos os pontos de vista e as opiniões das pessoas envolvidas na pesquisa, os quais variam de um espaço para outro e dentro do próprio espaço. Para o autor (ERIKSON, 2001, p. 82), métodos interpretativos com a participação do observador no trabalho de campo são os mais apropriados quando queremos responder às seguintes questões:

1. O que está acontecendo, especificamente, em termos de ação social neste ambiente particular?

⁹ based on methods of data generation which are flexible and sensitive to the social context in which data are produced [...].

¹⁰ The most important element of fieldwork is being there – to observe, to ask seemingly stupid but insightful questions, and to write down what is seen and heard.

2. O que essas ações significam para os atores envolvidos nelas, no momento em que elas acontecem?
3. Como estão organizados os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturais aprendidos na vida diária?
4. Como as ações, de um modo geral, estão relacionadas aos acontecimentos dentro e fora do ambiente pesquisado?
5. Como as formas de vida do dia-a-dia nestes ambientes estão organizadas comparadas a outras formas de organização, a outros lugares e a outros tempos?

Para Erickson, é necessário responder tais questões na pesquisa educacional, por cinco razões, a saber: primeiro, por causa da invisibilidade da vida diária, ou seja, de suas familiaridades e contradições, para entender “O que está acontecendo aqui?”; segundo, por que precisamos de um entendimento específico através da documentação de detalhes concretos da prática, ou seja, para entendermos “O que está acontecendo?”; terceiro, porque há pessoas envolvidas nos acontecimentos; quarto, porque há necessidade de entendimento comparativo entre diferentes cenários sociais; e, por último, porque há necessidade de entendimento comparativo além das circunstâncias imediatas de cenário local, ou seja, “O que está acontecendo aqui comparado com o que está acontecendo em outros lugares?”.

Na pesquisa qualitativa, a forma de pensar, de se expressar e de ser e estar no mundo dos participantes são muito importantes para compreendermos melhor os ambientes sociais que pretendemos investigar (Fetterman, 1998; Mason, 1996; Erickson, 1990). Para Fetterman (1998, p. 20), uma visão êmica permite:

[...] o reconhecimento e a aceitação de múltiplas realidades. Documentar perspectivas múltiplas da realidade em um dado estudo é crucial para um entendimento do porque as pessoas pensam e agem da forma como elas [pensam e agem]. Diferentes percepções da realidade podem ser dicas

úteis para o *status* político, econômico e religioso dos indivíduos e podem ajudar o pesquisador a entender modelos de comportamento maladaptados¹¹.

Para Fetterman (1998, p. 20), a percepção da realidade dessa pessoa serve de instrumento para entender e descrever as situações e comportamentos exatamente como eles acontecem e, embora “[p]ercepções naturais possam não estar de acordo com uma realidade “objetiva”, elas podem auxiliar o pesquisador a entender porque os membros de um grupo social fazem o que fazem”¹².

Sob a ótica apresentada pelos autores citados acima, o pesquisador interpretativista precisaria, portanto, ver as ações dos participantes não como ele veria, mas como os participantes as vêem e as demonstram nos ambientes sociais. Além disso, o pesquisador não deve tecer observações e comentários de julgamento, pois o trabalho de campo serviria para auxiliar na compreensão e no entendimento da cultura da comunidade envolvida.

Como já sinalizei acima, realizei uma pesquisa qualitativa, de observação participante. Para Fetterman (1998, p. 34-35), a observação participante é a combinação entre a participação nas vidas das pessoas em estudo, mantendo uma distância profissional que permite ao pesquisador uma observação adequada, além da gravação de dados. Pesquisas desse tipo permitem que o pesquisador se insira no contexto social de seu trabalho e compreenda a forma como a comunidade pesquisada vive e age, bem como compreenda suas crenças e formas de pensar.

Quando o pesquisador inicia o seu trabalho de campo, ele, num primeiro contato, tem uma visão panorâmica, geral da comunidade que será pesquisada;

¹¹ [] the recognition and acceptance of multiple realities. Documenting multiple perspectives of reality in a given study is crucial to an understanding of why people think and act in the different ways they do. Differing perceptions of reality can be useful clues to individual’ religious, economic, or political status and can help searcher understand maladaptive behavior patterns.

¹² Native perceptions may not conform to an “objective” reality, but they help the fieldworker understand why members of the social group do what they do.

porém em um dado momento, ele precisará lançar mão de outros recursos para gerar os dados para posterior análise. Para Mason (1996, p. 35), as pessoas são “fontes de dados”, uma vez que elas possuem conhecimentos e experiências; participam, enfim, de uma vida social, o que é relevante para esse tipo de pesquisa. Neste estudo utilizei técnicas diferentes para gerar as mesmas informações, ou seja, uma triangulação de dados. De acordo com Fetterman (1998, p. 93), a triangulação é importante para validar a pesquisa etnográfica tendo em vista que ela pode evidenciar eventos chaves e que se repetem em cada instrumento utilizado na geração de dados. Levando em consideração estes aspectos, para a realização desta pesquisa, por exemplo, as tarefas com a leitura foram observadas, filmadas, gravadas e anotadas no diário de campo, em diferentes situações, ou seja, em matérias diferentes e com professores diferentes.

Discutidos, enfim, algumas questões relacionadas aos princípios da pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, relevantes para este estudo, passo a descrever, na subseção a seguir, como realizei o trabalho de campo.

4.2 O TRABALHO DE CAMPO

A seguir, passo a descrever o trabalho de campo realizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2.1 A escola observada na pesquisa

A escola na qual o trabalho foi realizado fica localizada numa área urbana, no extremo-oeste de Santa Catarina. Com 4.776 habitantes, a cidade vive de sua produção agropecuária, que é diversificada, incluindo, como por exemplo, milho, fumo, feijão, arroz, limão, laranja, uva, soja e mandioca. Destaca-se ainda a criação de suínos, bovinos, aves e gado leiteiro como atividades que sustentam a comunidade. Além disso, o município caracteriza-se pelo espírito festivo de seus habitantes, sem analfabetismo e criminalidade; há também grupos folclóricos de dança, corais comunitários, grupos de teatro, escolas de balé e patinação, equipes de esportes reconhecidas na região e festas como a *Kerb Chopp Ball* e a *Einwanderungsfest* - a festa da imigração. A escola da rede pública estadual na qual realizei a pesquisa fica localizada na área central da cidade, próxima à prefeitura municipal, e atende a alunos da cidade, bem como os das comunidades do interior. De acordo com a história de colonização do município, só era permitida a imigração de católicos de origem alemã, por isso, ainda hoje, a grande maioria da população é de origem alemã, bem como, para a maioria delas, essa língua é a sua língua materna. Conversando com pessoas do município, descobrimos que para trabalhar nos estabelecimentos comerciais, no hospital e nas farmácias um dos requisitos necessários é falar alemão para assim poder atender àquelas pessoas que, ainda nos dias atuais, só utilizam esta língua como recurso lingüístico. Levando em conta estes aspectos, a escola, também inserida em tal contexto social, cultural e econômico, oferece com língua estrangeira, além do inglês, o alemão. As duas

línguas são optativas e os alunos podem fazer a opção em dois momentos: na 5ª série do Ensino Fundamental e, depois, na 1ª série do Ensino Médio.

Com relação à infra-estrutura da escola, ela foi reformada recentemente e pintada em azul com tons sobrepostos, o que proporciona um ambiente agradável, organizado e limpo. A escola é toda cercada por uma tela fina, possui também portões que ficam abertos, pelo menos o da entrada. Na chegada, há uma placa pintada com o nome da escola e, logo na entrada, uma ante-sala com uma mesa, uma cadeira e um banco estofado. Neste local fica um funcionário, contratado pela APP (Associação de Pais e Professores), encarregado de recepcionar a comunidade em geral, bem como de resolver qualquer assunto que seja de sua competência, facilitando assim o andamento dos trabalhos da direção, bem como o dos professores. Nesta ante-sala, então, há uma porta, ao lado direito, que leva à sala de informática; há outra porta, à esquerda, que leva a um corredor cujo local dá acesso à secretaria, aos banheiros e à sala dos professores. À secretaria também se tem acesso pela ante-sala e é neste local que os alunos e a comunidade são atendidos pela secretária. Pela sala dos professores, também se tem acesso a uma outra sala de informática e ao auditório. Neste local são realizadas reuniões com professores, palestras com pais e alunos; serve também como sala de vídeo, pois dispõe de uma televisão 29", DVD, VCR, aparelho de som, retroprojetor, uma mesa e cadeiras.

Voltando à entrada da escola, há ainda uma outra porta que dá acesso a alguns degraus que sobem e que levam a uma área coberta, bem espaçosa e que leva aos blocos onde estão localizadas as salas, a sala de línguas, a sala da coordenação pedagógica, a biblioteca, o ginásio de esportes e a uma quadra de esportes ao ar livre, toda cercada também por uma tela, bem mais alta do que a que

cerca as demais dependências da escola. Nesta área coberta, à esquerda, encontram-se os banheiros, a cozinha, o refeitório e os bebedouros. Este local também é utilizado para reuniões, palestras e assembléias com a comunidade escolar. Nas paredes, tanto à esquerda quanto à direita, há murais com avisos, fotografias dos alunos participando em eventos, jogos e intercâmbios, etc.

Entre os quatro blocos que constituem a escola, o último deles possui dois pisos e é no segundo que fica localizada a sala da terceira série do Ensino Médio. Entre eles há muitas árvores, flores, grama e bancos, o que proporciona um ambiente agradável. Assim como as demais salas, esta também é constituída por um quadro verde que ocupa praticamente a parede toda, sendo que à esquerda e, às vezes, centralizada, fica a mesa do professor; as mesas dos alunos ficam organizadas de duas a duas, num total de aproximadamente 30 lugares. Na parede dos fundos, há uma televisão, com vídeo protegidos por uma grade de ferro; na parede esquerda estão as janelas. Com relação à sala de línguas, esta também possui um quadro disposto como nas demais salas, sendo que, na parte dos fundos, há um armário que ocupa toda a parede e nele estão guardados os livros de leitura em inglês e dicionários bons e atuais que a escola adquiriu. Sobre o armário está uma televisão 29', com vídeo e aparelho de DVD. As carteiras, em torno de 20, estão organizadas em "u", voltadas para a mesa da professora, que está centralizada à frente. Esta disposição das carteiras facilita o trabalho com os fones de ouvido, pois o equipamento está instalado na parede em volta da sala. Também, em um dos cantos da frente da sala fica uma carteira com um aparelho de som instalado e interligado aos fones de ouvido.

A partir da leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (doravante, PPP) da escola, observamos que ele foi realizado coletivamente. De acordo com os

documentos, o PPP da escola “[...] é fruto do processo de pesquisa e planejamento participativo em que fizeram parte professores e funcionários da Rede Municipal e estadual de Ensino, alunos das diversas séries e graus de ensino e representantes de pais de todas as comunidades do município [...]”. Além disso, “a análise da realidade permitiu a percepção da intensa mudança, desgaste e renovação das relações sociais do mundo moderno, que serviram de incentivo à busca de novas ações e alternativas para a tarefa educacional”. Dentre muitos outros objetivos, o mais relevante parece ser o de “Educar para a liberdade de ações e firmeza nas decisões”. A escola tem como filosofia “A construção da sociedade, das decisões, terá como base as estruturas de pensamento alicerçadas na liberdade de ação e na firmeza das decisões a serem tomadas”. Na parte do PPP que se refere aos alunos, lê-se o seguinte: “Basicamente são atendidos filhos de pequenos agricultores da sede e de todas as comunidades do município [...] Devido ao intenso trabalho dos alunos fora do período de aula, os alunos não lêem ou lêem muito pouco. Conseqüentemente o grau cultural permanece baixo, pois o trabalho se resume em atividades manuais que pouco exigem do aspecto intelectual”. De acordo com uma pesquisa que a escola realizou quando elaborou o documento (o PPP), 46% dos alunos freqüentam a escola com o objetivo de se preparar para uma profissão e 38% deles freqüentam a escola “para aprender coisas novas”. Além disso, a pesquisa levou a refletir sobre a metodologia, a avaliação e a “supervalorização do conteúdo e de sua memorização tanto na sala quanto como atividade extra-classe [...] pois o aluno demonstra interesse pela matéria em que tem um bom relacionamento com o professor ou nas que fogem do padrão de memorização, prova e recuperação”. Com relação à profissão, constatou-se que “20% pretendem trabalhar na agricultura [...] enquanto que os demais demonstram interesse por outras profissões”. Por isso, os

alunos “solicitam cursos extra-atividade escolar, principalmente informática, língua estrangeira e pré-vestibular”. Dentre outras solicitações, os alunos ainda pedem “[...] livros atualizados com conteúdos variados e de pesquisa [...] com metodologia que valoriza e oportuniza os trabalhos em grupos, as leituras, a produção de conhecimentos coletivos e individuais”. Com relação ao Ensino Médio e ao foco de investigação deste estudo, a escola tem por objetivo, dentre outros, o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

O inglês, conforme assinalado acima, é oferecido concomitantemente com o alemão em caráter optativo, sendo que são oferecidas duas aulas semanais com uma duração de 45 minutos cada. A escola também disponibiliza semanalmente aulas de leitura, cada semana em um período diferente, independentemente da matéria, também com duração de 45 minutos; as aulas de língua portuguesa (LPL, sigla utilizada na Matriz Curricular) são também de 45 minutos, sendo que são duas por semana.

4.2.2 Seleção, descrição e perfil dos participantes

A opção pela escola pesquisada deu-se por dois motivos principais: o primeiro deles é o fato de já conhecer a professora de inglês, de saber que ela trabalhava com Português/Literatura e com a Língua Inglesa e que essas aulas eram em caráter optativo com a Língua Alemã, ambas como LE; o segundo motivo foi o de que essa professora também trabalhava com o Ensino Médio, especialmente com o

terceiro ano, momento em que uma parte significativa da vida escolar do aluno estava sendo concluída e, por isso, interessante de se olhar.

Com relação a essa professora, então, especial para a realização deste estudo, ela trabalha na escola há cerca de 20 anos, com 38 anos, sua formação é em Letras (Português/Inglês) e pós-graduação na área, possui vínculo efetivo de 40 horas/aula semanais com a escola por concurso público. Demonstra claramente sua preferência por ministrar a matéria de Inglês.

Quando já estava participando das aulas de observação fiquei sabendo que a escola oferecia, semanalmente, em um esquema rotativo, independentemente da matéria, uma aula de leitura. Discutimos, a direção e eu, a possibilidade de acompanhá-las e, alargamos, desta vez, a minha orientadora e eu, o espectro da pesquisa e passei a observar também como a leitura na aula de inglês se relaciona com a aula de leitura na escola e não mais, portanto, somente com a aula de português. Sendo assim, a seguir, descrevo os demais professores que participaram da pesquisa, a direção da escola e os alunos participantes.

A professora de Educação Física, 32 anos é efetiva 30 horas/aula semanais, possui formação superior e pós-graduação na área. Trabalha como professora há cerca de 13 anos.

O professor de História/Filosofia, 26 anos, também possui formação superior e pós-graduação na área; também é efetivo na escola, 40 h/a, sendo que há cinco anos ingressou no magistério. Além de trabalhar na instituição pesquisada, é meu colega de trabalho na escola onde também leciono e trabalha, ainda, em outra escola particular em uma cidade próxima.

A professora de Química/Estudos Regionais, efetiva 40 horas/aula semanais, 26 anos, complementa a carga horária na mesma escola onde trabalho. Possui curso superior e pós-graduação na área e ingressou no magistério há 8 anos.

A professora de Alemão, também com formação superior, é efetiva na escola há um bom tempo, está fazendo a Faculdade de Pedagogia/Série Iniciais na UDESC (Universidade do estado de Santa Catarina).

O professor de Física/Matemática, 45 anos, é efetivo 40 horas/aula semanais em uma escola próxima à escola pesquisada. No momento, como o número de aulas diminuiu na sua escola, está fazendo complementação da sua carga horária. Possui curso superior e pós-graduação na área e trabalha há 25 anos como professor.

Com relação à direção da escola, no estado de Santa Catarina, não há eleição para a escolha desse cargo. Quando o governo atual assumiu, há três anos, ele indicou a diretora atual, bem como o atual orientador pedagógico, ambos efetivos 40 horas/aula semanais. Nos dois primeiros anos o orientador assumiu a direção e, agora, ou seja, nos últimos dois anos, a diretora, professora de Ciências/Matemática, assumiu o cargo. No momento, o ex-diretor, está ocupando a função de orientador pedagógico.

Além dos participantes descritos acima, com relação aos alunos, também participaram desta pesquisa 24 discentes da 3ª série do Ensino Médio, do turno matutino. Dentre eles, 13 adolescentes do sexo feminino e 11 do sexo masculino, na faixa etária entre 15 a 16 anos, bilíngües (alemão/português) e aprendizes de inglês/alemão como LE. Apesar de serem todos falantes do alemão como língua materna (LM), com exceção de uma aluna que chegou à escola em meio ao ano letivo, 15 deles optaram pelo inglês como língua estrangeira.

Ainda no segundo semestre de 2004, quando estivemos na escola para ver da possibilidade de realizar a pesquisa naquela instituição de ensino e, demonstrando interesse por uma turma de 3ª série do Ensino Médio, a professora logo sugeriu a turma da manhã que estava na 2ª série e que, em 2005, ano em que realizaria efetivamente a pesquisa, estaria na 3ª série. Além disso, optei, como já disse acima, por uma turma que estava concluindo o Ensino Médio levando em consideração que muitos alunos abandonam os estudos nesta fase e que, portanto, em muitos casos, esta seria a culminância da sua experiência com o letramento acadêmico.

Ainda com relação à seleção dos participantes, o caráter optativo do inglês como LE na escola leva-nos a refletir sobre algumas questões. Podemos, por exemplo, pensar que os alunos que optaram pelo inglês estão nessa aula porque escolheram estudar inglês, mesmo tendo uma outra opção, no caso a língua alemã – a sua língua materna - e também considerando o fato de eles estarem inseridos em um contexto cujo valor simbólico, social, cultural e até mesmo econômico está relacionado à língua alemã. Optar pelo inglês (como LE), neste contexto bilíngüe (alemão/português), confere aos alunos certa responsabilidade, uma atitude, uma motivação que nos faz pensar que eles têm expectativas com relação ao ensino do inglês ou, pelo menos em tese, imagino que tenham.

Apesar de os alunos justificarem a sua opção pelo alemão por questões culturais, também existem outros acontecimentos que nos fazem refletir sobre ela. Em uma aula de português, que seria seguida pela aula de inglês/alemão, estava sentada no fundo da sala um aluno que optou pelo alemão; ele ficava atento a tudo o que eu anotava. Como ele pareceu disposto a conversar, perguntei:

[...] “você compraram o livro de inglês? ”ele respondeu: “eu não comprei porque eu faço alemão, não faço inglês, sou muito ruim ... em alemão é legal, não teve ainda prova neste ano, tem músicas, textos ...”

Aula de português, 22 de abril de 2005, às 7 h. e 58 min.

Um depoimento como esse nos faz pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem como algo que está atrelado a notas/avaliações, sem que haja uma necessidade real para a sua realização em sala de aula. E quando o resultado (as notas) não é tão bom, acaba criando estigmas tais como “sou muito ruim”, “eu não sou capaz”. Além disso, parece que a opção por uma língua foi feita em detrimento de outra que “faz provas”, que “cobra”. Por outro lado, também, no momento em que o aluno faz menção a “textos” e “músicas” pode haver uma sinalização para o fato de que essas tarefas podem ser mais significativas e mais prazerosas no contexto escolar do que, por exemplo, exercícios gramaticais desvinculados dos seus meios de produção; no entanto, pensar em aulas mais prazerosas e significativas, muitas vezes, não é uma prática observada na escola.

Por outro lado, os alunos que optaram pelo inglês apresentam um número maior de justificativas para terem feito essa opção. A grande maioria diz ter feito essa opção por acreditar que o inglês é a língua mais “importante”, “mais usada na tecnologia” e a que mais poderia “auxiliar no futuro”, em termos de obter melhores “empregos”. Também alguns deles mencionam o fato de que “gostam da língua”, fator esse importante para o processo de ensino-aprendizagem; outros ainda optaram pelo inglês porque já “sabem falar” alemão ou porque não há o espanhol como outra opção.

Em síntese, com relação às justificativas para a opção pelo alemão, observamos que a escolha está associada à vida profissional e, em termos culturais,

à preservação das origens. Entretanto, há também uma projeção de vida para fora da comunidade, ou seja, relacionada à Alemanha. Essa é, aliás, uma prática freqüente naquela comunidade tanto no sentido de visitar parentes que lá estão morando, quanto como uma possibilidade de estágio e/ou de trabalho.

Com relação ao inglês, a questão profissional também parece interferir na escolha e, além disso, viajar para outros países e conhecer/ter acesso a informações em inglês parecem ser fatores que interferiram na hora da escolha. Outros ainda disseram que é importante conhecer mais línguas, considerando que já sabem o alemão e que optar pelo inglês lhes daria, então, acesso a mais uma língua.

Essas questões tornam a discussão sobre leitura em língua estrangeira ainda mais significativa, considerando que há efetivamente razões para estar em um lugar ou em outro, ou seja, as respostas e as observações feitas pelos alunos, tanto os do alemão quanto os do inglês, evidenciam um interesse pessoal pela língua. As opções, portanto, refletem os interesses e as expectativas dos alunos com relação a estas línguas e pode contribuir para fazê-los sujeitos de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

O que foi descrito acima procurou fornecer o perfil dos participantes – alunos, professores, direção da escola, orientador pedagógico - e auxiliará no entendimento de questões relacionadas à leitura em LM e em inglês, bem como sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

4.2.3 Geração de dados

O acompanhamento das aulas foi feito durante um semestre, de fevereiro a julho de 2005. Porém, o primeiro contato com a escola e a observação de algumas aulas já haviam sido feitos desde os últimos meses do segundo semestre de 2004.

Nas primeiras visitas à escola, conversei com a direção e com a professora e dei as explicações necessárias sobre a pesquisa e seu objetivo, sobre a geração de dados, sobre o tempo em que permanecia na instituição, bem como expliquei a todos os envolvidos que os dados obtidos seriam utilizados para o fim exclusivo da pesquisa e que seus nomes, bem como o da escola, seriam mantidos no anonimato, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ANEXOS A, B e C).

Como já havia estado na escola no semestre anterior, as apresentações foram dispensadas, pois tanto a responsável geral pela escola quanto os professores já eram conhecidos por ocasião de reuniões, cursos nos quais havíamos participado e conversas anteriores, bem como pelo fato de alguns deles já terem sido meus colegas de trabalho em outras escolas. Tanto a diretora quanto a professora de português/inglês se mostraram muito receptivas e mencionaram o fato de que quando concluíssemos o trabalho gostariam que houvesse um retorno com relação aos resultados da pesquisa. Ainda nessa ocasião, falei que precisaria acompanhar as aulas de português e de inglês. Mais tarde, quando soube que as aulas de leitura eram realizadas uma vez por semana, rotativamente, independentemente da matéria, e não especificamente nas aulas de português, discutimos a possibilidade de acompanhá-las também e, portanto, conversar com os

demais professores para obter seu consentimento para poder observar aquelas aulas. Essa tarefa foi mais difícil com relação a alguns professores que pareciam não se sentir muito à vontade com a minha presença.

Ainda no ano de 2004 e depois novamente em fevereiro de 2005, conversei com os alunos sobre o TCLE que eles precisariam assinar ou trazer assinado pelos pais, autorizando a realização da pesquisa. Os alunos logo se mostraram bastante à vontade e foram fazendo brincadeiras com relação às filmagens e às gravações. Por fim, anotei mais uma vez o horário, o qual estava sempre sendo alterado devido à troca de professores.

Em fevereiro de 2005, voltei à escola e reafirmei o combinado em 2004, ou seja, que acompanharia as aulas de Inglês, de Português e as de leitura durante aquele semestre, relembrei sobre os TCLEs que tanto a direção, os professores e os pais dos alunos participantes da pesquisa precisariam assinar.

No final do mês de março, iniciei com observações das aulas, anotações no diário de campo, com as filmagens em áudio e vídeo. Como aconteceu no primeiro momento em que estivemos na escola, dessa vez também ocorreram alguns imprevistos que tornaram menor o número de aulas assistidas do que estava previsto. Dentre os imprevistos, posso dizer que houve novos ajustes no horário, o que realmente dificultou a ida à escola, pelo menos num primeiro momento, visto que tive que alterar novamente meu horário na escola onde trabalhava, além disso, viajei para fazer um curso, a escola pesquisada promoveu um curso de capacitação de professores na área da informática em conjunto com a GEREI (Gerência Regional de Educação). A escola também promoveu um intercâmbio com uma outra escola do município, as aulas precisaram ser suspensas por causa dos preparativos para a festa junina, houve um conselho de classe só com os representantes dos

alunos e outro participativo (professores, direção e alunos, por turma) e uma palestra/questionário com um mestrandosobre aspectos relacionados à agricultura.

Apesar de todos esses eventos acontecendo durante as aulas que eu havia previsto para observar, o total de aulas assistidas, tanto com anotações no diário de campo, quanto gravadas em cassete e em VHS, foi de 16 (dezesesseis) horas aulas de inglês; 19 (dezenove) horas aulas de português e 7 (sete) horas aula de leitura. Contando as aulas de português, as de inglês e as de leitura foram observadas 42 horas aula (h/a), conforme mostra o quadro 1 a seguir.

QUADRO 1: Número de aulas observadas, ano de 2005.

Aulas de inglês		Aulas de português		Aulas de leitura		
Data	Formas de geração de dados	Data	Formas de geração de dados	Data	Matéria	Forma de geração de dados
22/04/2005	ADC	28/03/2005	ADC	25/05/2005	Educação Física	ADC
29/04/2005	ADC	19/04/2005	ADC	01/06/2005	História/Filosofia	ADC
05/05/2005	ADC	20/04/2005	ADC	15/06/2005	Química/E.Regionais	GAV
06/05/2005	ADC	22/04/2005	ADC	23/06/2005	Inglês	GAV
12/05/2005	ADC	29/04/2005	ADC	23/06/2005	Alemão	GAV
19/05/2005	ADC	06/05/2005	ADC	14/07/2005	Química	CCP/ADC
20/05/2005	ADC	06/05/2005	ADC	18/07/2005	Física	GV
27/05/2005	GAV	20/05/2005	ADC			
02/06/2005	GA/ADC	20/05/2005	ADC			
03/06/2005	GAV	27/05/2005	GV			
16/06/2005	GAV	27/05/2005	GV			
17/06/2005	GAV	03/06/2005	GAV			
07/07/2005	GAV	03/06/2005	GAV			
11/07/2005	GV	17/06/2005	GAV			
14/07/2005	CCP/ADC	17/06/2005	GAV			
18/07/2005	GAV	08/07/2005	GAV			
		11/07/2005	GAV			
		15/07/2005	ADC			
		18/07/2005	GV			
Total de aulas assistidas: 42 aulas de 45 min. cada						
16 aulas		19 aulas		07 aulas		

Legenda:

ADC: anotações do diário de campo
GA: gravações em áudio
GV: gravações em vídeo
GAV: gravações audiovisuais
CCP: conselho de classe participativo

Como as aulas ficaram dispostas em dias alternados, em alguns deles, permanecia na sala dos professores. Apesar de muitas pessoas conhecidas e colegas, não me sentia muito à vontade porque alguns me olhavam com desconfiança, deixando transparecer um ar de indiferença com relação a minha presença. Somente depois de muito tempo, alguns começaram a conversar e se chatear menos. No geral, muitas foram as atividades que aconteceram concomitantemente às observações, tais como: uma semana não fui à escola porque havia ido a Florianópolis em um encontro de encerramento de um curso de Gestão Escolar, promovido pelo Estado, e em cujo encontro a diretora também estava. No intervalo das aulas da semana seguinte, ela pediu que a auxiliasse no repasse das informações, bem como que falasse sobre o que achei do encontro. Isso me deixou um tanto preocupada porque a questão político-partidária é um aspecto bem sério nas escolas do Estado, visto que os diretores são indicados pelo governo estadual; se dissesse realmente o que pensava, poderia ir de encontro ao que ela queria que dissesse, desagradaria a ela e agradaria à “oposição”. No entanto, deixei que ela falasse por primeiro e tentei ser o mais imparcial possível falando sobre aspectos mais voltados a assuntos gerais do que, por exemplo, sobre aspectos voltados às nossas escolas, salários, projetos do governo, entre outros.

Para a geração de dados, então, além do diário de campo, das gravações em áudio transcritas, das gravações em vídeo analisadas, das entrevistas com alunos e professores e do questionário direcionado aos alunos, ainda foi feita a análise de documentos – Projeto Político Pedagógico, a prova de português feita pelos alunos – , análise do conselho de classe participativo e a leitura de uma reportagem feita pelo editor de um jornal de circulação regional sobre a leitura na escola, com depoimentos dos alunos, conforme veremos na subseção a seguir.

4.2.4 Descrição dos procedimentos-triangulação de dados

Os primeiros contatos com a escola – direção, professores, alunos, orientador pedagógico e serventes - aconteceram desde o segundo semestre de 2004. Durante esse período, fiz a observação de algumas aulas de inglês e de português; além disso, conversei com a direção e com os professores da escola.

Para a realização da pesquisa propriamente dita, foram utilizados alguns métodos e técnicas para a triangulação de dados gerados. De acordo com Fetterman (1998:93), a triangulação é o que fornece a validação ao trabalho etnográfico e, como disse acima, esse método utiliza instrumentos diferentes para gerar os mesmos dados; isto torna os resultados mais confiáveis, tendo em vista que os dados gerados foram testados e confirmados por mais de um instrumento. Além disso, “a triangulação sempre melhora a qualidade dos dados e a exatidão dos achados etnográficos” (FETTERMAN, 1998, p. 95).

Para Erickson (2001, p. 13), as tarefas de observar e perguntar podem gerar diferentes fontes e tipos de dados: notas do diário de campo, anotações sobre as entrevistas, gravações e transcrições e análise de documentos, sendo que cada um deles apresenta um “status epistemológico diferente como evidência”. Também para esse pesquisador, à medida que as intuições registradas no diário de campo vão sendo cruzadas e confirmadas em relação às entrevistas e demais documentos, as evidências se tornam mais consistentes do que se tivessem sido geradas por uma única fonte de informação.

Nas subseções seguintes, então, descreverei os meios utilizados nesta pesquisa para fazer a triangulação dos dados:

4.2.4.1 O diário de campo

Segundo Fetterman (1998, p. 63), a caneta e o papel são as ferramentas mais comuns usadas pelos etnógrafos; nestas anotações são registradas as primeiras impressões, conversas detalhadas e as análises preliminares. Este tipo de instrumento também é fácil de ser usado e não gera despesas.

As anotações no diário foram feitas de março a maio. Como já havíamos conversado com a turma sobre as razões que justificavam a minha participação nas aulas, quando cheguei à sala de aula, sentei-me no fundo, à direita, e fiquei fazendo as anotações no diário de campo. Algumas aulas observadas foram analisadas, sendo que algumas das anotações precisavam ser revistas para melhorar a qualidade dos dados que estava sendo gerados. Das aulas previstas nesse período, conforme o calendário escolar, foram assistidas 6 (seis) de português, 6 (seis) de inglês e apenas 1 (uma) aula de leitura, perfazendo um total de 13 (treze) aulas acompanhadas até o final do período. Como disse anteriormente, muitos foram os imprevistos que surgiram e que acabaram reduzindo o número de aulas observadas: com relação ao inglês e ao português, houve trocas no horário, o que me impossibilitava de ir à escola devido ao fato de eu ter aulas na escola na qual trabalho; além disso, houve alguns feriados, a minha qualificação e orientação; quanto às aulas de leitura, como a cada semana eram em um horário diferente, com um professor diferente e que nem sempre estava quando todos se encontravam na escola para podermos conversar, o acompanhamento dessas aulas ficou um pouco mais difícil. Outra vez trocou o horário e não me avisaram e uma outra vez ainda, quando cheguei à escola para a aula, o horário das terças-feiras também era

diferente porque nesse dia em vez de 5 aulas havia 6, o que fez com que eu, mais uma vez, perdesse a aula. De acordo com a secretária, ela esqueceu-se de avisar sobre a troca de horários, bem como sobre o horário da terça-feira que era diferente dos demais dias.

Como havia perdido muitas aulas, inclusive as de leitura, resolvi ligar todos os dias para a escola para ver se havia alguma “novidade”; também negocieei as aulas na escola onde trabalho e me reorganizei conforme as aulas da escola pesquisada. No entanto, ainda faltavam quase três meses de aula e, com certeza, conseguiria observar aulas suficientes para a geração de dados.

Durante o período de observação, aconteceram dois conselhos de classe. Como disse, o primeiro deles somente com representantes dos alunos e o segundo deles com a participação de todos os alunos, professores, todos os que trabalham com a turma, orientador pedagógico e diretora da escola. O conselho teve a duração de duas aulas – Inglês e Química –, cerca de 90 minutos. Considerando que a primeira aula daquela manhã era inglês, quando os demais professores, o orientador pedagógico e a diretora chegaram nós já estávamos na sala, a professora titular e eu. Assim que a diretora me viu com a filmadora e com o gravador, solicitou que eu me retirasse. Pedi para ficar e só recebi o consentimento quando dei a ela a garantia de que não registraria nada em áudio e/ou vídeo, somente anotaria no diário, o que era realmente suficiente.

Todos os presentes se manifestaram, inclusive eu, a pedido da direção da escola. Ter participado do conselho de classe, em uma posição de menor comprometimento com relação ao evento em si mesmo, também me permitiu uma série de reflexões, uma visão “de fora”, o que me auxiliou na compreensão/interpretação dos dados gerados.

Em síntese, nesta pesquisa, as anotações do diário de campo foram muito importantes, pois auxiliaram na sistematização das observações; ou seja, nas primeiras anotações as observações não contemplavam questões-chaves para o trabalho; porém, a partir de análise dos dados que estavam sendo gerados, melhorei a sua qualidade. Também, durante esse período me familiarizei com a classe, com os professores e com a escola numa diversidade de contextos.

4.2.4.2 Gravações em fitas cassetes (k-7)

Embora as anotações do diário de campo sejam importantes, elas acabam tirando a liberdade do pesquisador. Por outro lado, as fitas cassetes permitem que o etnógrafo se engaje em conversas, observações e em entrevistas formais e informais sem se distrair escrevendo/anotando no diário. Além disso, as fitas podem ser ouvidas/analizadas mais vezes (FETTERMAN, 1998, p. 44).

Contudo, ainda de acordo com esse autor, as fitas cassetes podem inibir os indivíduos e estes, por sua vez, podem não falar livremente pensando que a sua voz pode ser identificada. Essas preocupações podem ser minimizadas falando sobre a confidencialidade dos dados. No caso desta pesquisa, o gravador, inicialmente, chamou a atenção dos alunos, e eles não queriam ficar perto do aparelho e ter suas conversas com colegas registradas e até mesmo a sua participação em aula. Conforme era esperado, com o decorrer das aulas, a presença do gravador começou a passar despercebida e as aulas ocorreram com mais naturalidade.

Nesta pesquisa, nem todas as aulas foram gravadas porque acreditávamos que dar essa pausa aliviava um pouco a tensão dos participantes, tanto da professora quanto dos alunos. No entanto, quando as gravações em fita cassete não aconteciam, ora fazíamos anotações no diário de campo, ora utilizávamos a filmadora. As transcrições das aulas foram utilizadas para analisar mais detalhadamente as interações entre professor-aluno e entre colegas com relação à leitura (Pode-se visualizar no Quadro 1 quais foram as aulas gravadas em fitas K-7 (GA e GAV)).

4.2.4.3 As gravações em vídeo (VHS)

Para Fetterman (1998, p. 65), as câmeras desempenham um papel importante na pesquisa etnográfica e podem criar relatórios fotográficos de comportamentos específicos. Também revelam aspectos relativos às diferenças econômicas, sociais e culturais. Além disso, assim como com as fitas cassetes, as fitas de vídeo permitem análises mais detalhadas de gestos, posturas e, inclusive, do modo de andar dos participantes.

As gravações em vídeo foram feitas durante algumas das aulas de português, de inglês e de leitura. Num primeiro momento, as aulas ficaram um pouco tumultuadas, pois os alunos ficaram entusiasmados com a presença da filmadora. Quando as aulas terminaram, conversei com a professora sobre a agitação que a filmadora havia causado e ela se mostrou compreensiva visto que “as aulas de hoje estavam propícias para isso”. Porém, com o passar das aulas, eles não se

interessaram mais pelo equipamento (Pode-se visualizar no Quadro 1 quais foram as aulas gravadas em vídeo (GV e GAV)).

4.2.4.4 As entrevistas

As entrevistas, no que se refere aos alunos, foram realizadas durante os intervalos entre as aulas, ou mesmo antes delas (no corredor que dá acesso à sala de aula e à sala de línguas, bem como dentro da própria sala de aula). Quanto aos professores, elas foram realizadas em situações diversas, por exemplo, dois dos professores trabalhavam também na escola onde eu trabalho e, portanto, conversei com eles em várias situações; com os demais, conversei no intervalo (recreio) e, após as aulas observadas, quando ficava na sala dos professores. Para Fetterman (1998, p. 39), as entrevistas informais são diferentes de uma conversa, embora se fundam formando uma mistura de conversação com perguntas que surgem durante a conversa. Além disso, o entrevistador precisa estar atento e esperar pelo melhor momento para fazer as perguntas já pensadas com antecedência. Apesar de haver algum grau de contaminação neste tipo de entrevistas, ou dito de outra forma, apesar de haver a possibilidade de as respostas não serem efetivamente a 'verdade', elas ainda fornecem as situações mais naturais para a geração e análise dos dados. Contudo, para esta pesquisa, este fato não se torna tão relevante porque a entrevista não é o único instrumento de análise e de geração dos dados.

Com relação aos alunos, o objetivo da entrevista é saber se os alunos gostam de ler ou não, se eles gostam das aulas de leitura, sobre o tipo de leitura de que eles

mais gostam e se eles preferem ler na escola, nas aulas de leitura, ou em casa e onde geralmente lêem mais para, a partir disso, poder compreender melhor os eventos escolares de interação com os textos nas diferentes matérias. Com relação aos professores, o objetivo é conhecer a forma como vêm as aulas de leitura, como eles observam as aulas de leitura a partir da perspectiva dos alunos e o que eles pensam sobre a eficácia dessas aulas.

4.2.4.5 O questionário

Segundo Fetterman (1998, p. 54), os questionários são diferentes das entrevistas em termos qualitativos, isto por causa da distância entre o pesquisador e o respondente. Além disso, as entrevistas têm uma natureza interativa que os questionários não a possuem. No entanto, para fins desta pesquisa, o questionário foi um instrumento a mais utilizado para a triangulação de dados. O questionário (ver ANEXO D) é constituído por 14 itens misturando perguntas com respostas abertas e fechadas. Seu objetivo é gerar informações sobre a concepção dos alunos com relação à leitura na escola e fora dela, bem como fornecer informações que permitam elaborar um perfil dos alunos participantes deste estudo.

Inicialmente havia pensado que o questionário não seria necessário, porém, como senti necessidade de algumas informações mais sistematizadas, decidi elaborá-lo. Sendo assim, o questionário foi aplicado no mês de outubro (2005) quando voltei à escola para assistir com os alunos a algumas das aulas filmadas, conforme havia prometido a eles. Assim que cheguei à escola, ouvi comentários de

alguns professores, como esse “Ah, ainda não terminou o estágio?”, respondi que “ainda não” e fui conversar com a diretora.

Para evitar transtornos, pretendia que os alunos respondessem o questionário em uma das aulas de português ou de inglês. No entanto, nas três semanas seguintes isso não seria possível devido a atividades diversas estarem programadas nos dias em que aquelas aulas aconteceriam. Então, pedi ao professor de história/filosofia que me emprestasse uma aula para que pudesse realizar o trabalho. Ele, solicitamente, cedeu a aula. Entreguei aos alunos o questionário e o expliquei oralmente. Os alunos não demonstraram nenhuma dúvida e levaram em torno de 25 minutos para respondê-lo. Neste dia, também conversamos bastante e eles pediram que não deixasse de ir à solenidade e à festa de formatura que eles realizariam em dezembro.

4.2.4.6 A análise de documentos

A análise de fontes documentárias é, para Mason (1998), um dos principais métodos da pesquisa social além de que, para muitos pesquisadores qualitativos, ela é vista como significativa e apropriada no contexto de sua estratégia de pesquisa. Consoante com a autora (MASON, 1998, p. 71), há várias formas diferentes de gerar dados a partir de documentos, ou seja, há documentos que já existem antes da chegada do pesquisador e há outros que são gerados no processo de pesquisa.

No caso deste estudo, alguns dados foram gerados através do processo de pesquisa e outros já existiam antes da minha chegada na escola, como por exemplo, o livro didático de Português/Literatura e de Inglês, uma reportagem sobre a leitura na escola escrita por um jornal de circulação regional e com o depoimento de alguns alunos, uma avaliação de Literatura e o próprio material (cadernos e livros) dos estudantes. Como o diário de campo, os documentos audiovisuais e o PPP da escola já foram descritos acima, passo, então, a seguir, a descrever os demais documentos.

A “Avaliação dos Conhecimentos em Literatura Portuguesa e Brasileira” (ver anexo 5) foi proposta após a leitura em voz alta de partes do livro didático dos alunos e após a explicação/leitura em voz alta pela professora e pelos alunos de umas transparências que a professora havia preparado para aquelas aulas. A referida avaliação era composta por quatro questões que consistiam em: *“Relacione a síntese da obra ou conto com seu título e autor”*, *“Sobre o Realismo, assinale a afirmação correta”*, *“Com relação ao Realismo, é válido afirmar que:”*, *“Assinale V ou F, se a afirmação for Verdadeira ou Falsa, respectivamente.”*. No geral, os alunos acharam a prova difícil, porém, “a prova foi de pensar”, conforme depoimento de alguns dos alunos durante o conselho de classe.

Dentre os 24 alunos, 9 ficaram com nota inferior a 5 (cinco pontos), 10 com nota superior a 7 (sete pontos) e os demais entre 5 e 7 (cinco e sete pontos). Quando a professora entregou a avaliação, fez a revisão, ou seja, ia lendo e respondendo. Somente às vezes, os alunos podiam participar.

Quanto à reportagem (ver anexo 6) editada pelo jornal, era intitulada “Alunos relatam experiências com a leitura”. Em uma parte inicial da reportagem está escrito sobre o posicionamento da escola com relação à leitura na escola, o que será

discutido mais adiante neste trabalho. O editor da reportagem continua escrevendo sobre com quais alunos a reportagem havia sido feita (não eram os alunos participantes da pesquisa). No entanto, foi coordenado pela professora de Português/Literatura/Inglês deste estudo e por isso torna-se especial pelo fato de que a forma dessa professora “pensar” a leitura está subjacente àquele trabalho. De acordo com a reportagem, “Diversas foram as opiniões sobre os motivos que levam os estudantes a serem avessos à leitura e como a paixão pelo livro pode ser despertada em alguém”. Aí seguem os depoimentos dos alunos e uma redação escrita por uma aluna “[...] relatando como foi o início de sua experiência com a leitura, como aprendeu a ler, escrever e como se sentiu a partir do momento em que passou a ter autonomia para ler e escrever o que quisesse.”. Apesar de ser uma 2ª série do Ensino Médio, não são os alunos participantes deste estudo, como já disse. No entanto, é interessante lembrar que este documento torna-se importante porque ele traz a público um(a) reconhecimento/valorização normativo (a) da escola com relação à leitura.

No que diz respeito ao livro didático de Português/Literatura, é o livro “Português, Língua e Literatura”, volume único, da editora Moderna e editado pelas autoras Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel. Dividido em 28 capítulos e com 500 páginas, apresenta seções de gramática, seções de “A leitura e a construção de sentido” e outra seção distinta sobre a literatura.

A seção de gramática, no caso classe de palavras, é subdividida em uma parte inicial de conceitualização, logo a seguir aparece uma parte de classificação, com vários exemplos para cada classe gramatical. A cada nova classificação estudada, substantivos, adjetivos, verbos, etc., aparece uma seção denominada de

“Tarefa 1, Tarefa 2” e assim por diante. A grande maioria dessas “Tarefas” são questões de vestibular de várias universidades do país.

A seção de Literatura era sobre o Realismo/Naturalismo, em Portugal e no Brasil. Esta seção, também subdividida, primeiro trazia a historicização daquele período literário; logo a seguir, apresentava a biografia dos escritores, bem como o resumo das principais obras. Quanto às atividades dessa parte, elas eram denominadas “Hora de leitura 1, Hora de leitura 2 ...”; cada questão trazia um trecho de uma obra, ou sobre um autor, com várias perguntas de interpretação. Dentre elas, também algumas questões de vestibular.

Uma outra parte sugerida pelo livro era a elaboração de resenha, de resumo, de comparação, de enumeração, de contraste, de análise, de texto dissertativo, etc. Para cada um deles, as autoras apresentavam um exemplo. A seção de atividade, dessa vez, era chamada de “Tarefa proposta 1, Tarefa proposta 2, [...] e consistia na identificação de uma série de textos dos mais variados gêneros. Uma outra atividade sugerida pelo livro era a que pedia para os alunos elaborarem um texto a favor ou contra um determinado assunto apresentado pelas autoras em um parágrafo.

Quanto ao livro didático de Inglês, *Together* do autor Eurides Rossetto, ele possui 10 unidades. Cada uma delas apresenta a mesma ordem de atividades: “Preparation of material”, “New words and expressions”, como introdução/dica das unidades; a seguir, há a “Part 1 – Focus on Listening – speaking practice”, com mais dicas e um “Brainstorm” sobre o assunto/título do texto a ser estudado, bem como outras sugestões de como introduzir a unidade. Na seqüência o texto é apresentado, “Part 2 – Focus on reading – speaking” com mais notas de “o que fazer com o texto”. Depois de ouvir/ler o texto de várias formas (em voz alta, repetindo com o CD,

nas duplas, em grupos) como é sugerido, dois exercícios de “Cooperative learning” com o “objetivo de entender o texto” são propostos. Esses exercícios consistem em procurar informações específicas no texto e assinalar questões de múltipla escolha ou escrever a resposta de acordo com a informação do texto e que introduz um novo texto sobre o mesmo assunto. Nesse segundo texto, há também questões cuja resposta são encontradas no texto “Match the columns”, “crosswords”, mas há, também, questões com respostas pessoais e que introduzem um tópico gramatical para o próximo exercício. Além disso, aparece uma música/filme/partes de um livro que contextualiza a unidade estudada, normalmente com atividades de *listening* (completar a música com palavras da música).

4.3 A LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS

A professora adota um livro didático para cada série do Ensino Médio e é com os textos propostos pelo livro que ela trabalha a leitura em inglês; além disso, os alunos lêem, em casa, livros em inglês que estão à disposição na sala de línguas, classificados em diferentes níveis de dificuldade, bem como produções dos próprios alunos compiladas em livros de leitura. Letras de músicas sugeridas pelo próprio livro, de acordo com o tema da unidade, também são trabalhadas, sendo que no período de acompanhamento das aulas uma outra música foi trazida para a sala de aula para ser cantada e traduzida em conjunto, ou seja, no grande grupo e em voz alta.

4.4 A LEITURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E EM OUTRAS MATÉRIAS

Como forma de valorizar a leitura, a escola oferece aulas de leitura há mais de cinco anos. Para não restringi-la apenas às aulas de português e, para então validar a sua importância, a escola optou por um sistema rotativo de leitura; ou seja, elas acontecem em dias subsequentes e em matérias alternadas. Foram observadas aulas de leitura em aulas de Português, Filosofia, Matemática, Estudos Regionais, Química, Educação Física, Alemão e Inglês. Tanto as aulas de leitura quanto as das demais matérias, são de 45 minutos cada.

A participação nas aulas foi fundamental para garantir a validade do estudo, tendo em vista que o construto que estava sendo observado se referia à leitura como co-construção de sentido. A análise dessas aulas será feita no próximo capítulo.

4.5 A TRANSCRIÇÃO DE DADOS

Conforme mostra o Quadro 1 (seção 4.2.3), o registro das aulas observadas também foi feito através de recursos audiovisuais. Em um primeiro momento, ouvi as fitas K-7 repetidas e inúmeras vezes e fui fazendo a transcrição das aulas de inglês, de português/literatura e das aulas de leitura. Após terminar as transcrições, das fitas K-7, assisti às gravações das fitas de vídeo por diversas vezes e ia anotando ações

importantes dos participantes com relação às tarefas de leitura nas diferentes aulas, e que não haviam sido percebidas somente através do recurso de áudio.

Depois de ter revisto as aulas gravadas em áudio e vídeo por diversas vezes, selecionei os segmentos mais relevantes que eu já havia transcrito para fazer as análises.

4.6 RESUMO DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo foi apresentar a metodologia desta pesquisa. Para tanto, abordei questões relativas à pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica. Posteriormente, tratei sobre a triangulação de dados, descrevendo cada um dos instrumentos utilizados, situando-os tanto teoricamente quanto com relação à forma como eles foram conduzidos para a geração dos dados. A próxima seção apresenta a análise e a discussão dos dados gerados com relação à leitura – em LM e em inglês – como construção de sentidos a partir da interação com o texto, para daí, então, analisar como um trabalho dessa natureza, ou seja, como o trabalho voltado à leitura com foco na construção de sentido pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do inglês e dar-lhe um sentido particular no processo de escolarização.

5 A LEITURA EM INGLÊS E EM LÍNGUA MATERNA E A CO-CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO UM ATO POLÍTICO

Neste capítulo, apresento e discuto a análise dos dados com relação à leitura significativa em inglês e na LM, para posteriormente refletir sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do inglês, como LE. Na seção 5.1, apresento a primeira categoria interpretativa em torno da qual analiso os dados – a distância entre teoria e prática na leitura escolar. Na seção 5.2, trato da segunda categoria, a saber, o contexto e a significação sem o texto. Na seção 5.3, há uma proposta de análise conjunta das duas seções anteriores (5.1 e 5.2.), pois nela apresento discussões sobre as questões do ensino do inglês (LE), a partir da leitura em LM e em LE.

Conforme já anunciei anteriormente, o presente estudo analisa a leitura na escola e a leitura em inglês. A primeira delas se refere à leitura em LM, ou seja, a leitura realizada nas diferentes disciplinas do currículo (Português, Matemática, Filosofia, Educação Física, Química, entre outras) e, na segunda situação, a leitura nas aulas de inglês. Isto posto, buscamos respostas para as seguintes perguntas, aqui repetidas:

1. Dentre os vários processos de escolarização e letramento escolar, o inglês é um deles. Há, entretanto, considerando essa premissa, atribuição de sentido em leitura na Língua Inglesa?

2. Sendo parte da escolarização, como a leitura na aula de inglês se relaciona com a leitura na LM na escola?
3. Considerando a vida escolar do aluno como uma das formas de letramento, como ele faz uso da leitura e da escrita neste contexto?
4. Há evidências de que os professores exercem o papel de mediadores no processo de aquisição da leitura em LM e em inglês?
5. Há mediação no processo de ensino e aprendizagem do inglês?

Os instrumentos usados para a geração de dados, nesta pesquisa, foram: anotações no diário de campo; gravações áudio-visuais transcritas e analisadas, respectivamente; entrevistas (com perguntas abertas e fechadas) com alunos e professores; questionário; análise de documentos: Projeto Político Pedagógico; uma avaliação de português; conselho de classe participativo e um artigo publicado pela professora no jornal sobre a leitura na escola. No entanto, alguns deles se constituem em dados que serão analisados a seguir e outros servem de instrumentos de confirmação/validação das hipóteses e considerações.

Assim, através do que foi relatado anteriormente, foi feita a análise privilegiando as seguintes questões: as concepções de leitura, de língua, de ensino e de educação dos professores e as suas práticas com relação à leitura escolar, ou seja, buscando relações entre o discurso normativo dos professores e as suas ações sociais. Após a coleta dos dados, organizei tais ações e iniciei a sua análise a partir de categorias interpretativas, o que pretendo explicar a seguir.

5.1 DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICAS NA LEITURA ESCOLAR

De acordo com Kleiman (2004), o que se confirma em nosso estudo, a queixa mais freqüente dos professores é a de que os “alunos não lêem” ou “não gostam de ler”. Isto se deve ao fato de que as tarefas de leitura propostas a partir do texto, na grande maioria das vezes, não são prazerosas, pois o texto acaba servindo de pretexto para o estudo de aspectos gramaticais, de simples decodificação, de avaliação; deixando transparecer concepções de leitura, de língua, de ensino e de educação permeadas por uma prática empobrecedora que em nada contribui para a formação de um leitor/cidadão crítico e capaz de modificar a sociedade da qual faz parte. Por outro lado, de acordo com os PCNs (1999), tanto os estudos gramaticais quanto os estudos literários, por serem trabalhados como o são, resultam em problemas graves de leitura e de escrita, uma vez que as atividades de leitura constituem-se em uma série de ações automáticas de “identificação e pareamento” (KLEIMAN, 2004) das palavras do texto sem necessidade de reflexão por parte do leitor frente às informações apresentadas pelo autor, já que para responder a tais atividades basta “olhar” o texto e “achar” a resposta considerada correta, pois está sustentada pelo texto e co-sustentada pelo professor que se satisfaz com essa proposta de leitura.

A partir da análise dos dados, poderia dizer que uma possível explicação para esta situação estaria, então, na discrepância entre as práticas dos profissionais que estão atuando na escola e o seu discurso normativo, este último reprodutor do texto do PPP e de outras leis que são levadas em conta pela escola: não há coerência entre tais discursos e as ações sociais dos professores. Uma outra interpretação

para a quase ausência da leitura significativa na escola e que não exclui a primeira, mas apenas a complementa, seria a co-construção, por alunos e professores, de uma atitude de cumplicidade e de passividade frente às tarefas de leitura propostas na escola. Nas duas subseções (5.1.1 e 5.1.2) que seguem, procuro analisar essas questões.

5.1.1 A distância entre o dito e as práticas de leitura escolar

Como vimos, há pelo menos 5 anos a escola na qual realizei minha pesquisa de campo vem disponibilizando, semanalmente, aulas de leitura. O que parece haver, no entanto, é um contra-senso entre o que os agentes sociais, alunos, professores, direção, dizem e fazem com relação à leitura escolar. A seguir, apresento essas questões a partir das entrevistas com os alunos, dos questionários, do acompanhamento das aulas, das entrevistas com os professores, da análise de documentos (PPP, livro didático de Português/Literatura/Inglês, reportagem) e também do conselho de classe participativo (CCP). Vou iniciar essa discussão pelos depoimentos dos alunos.

Parece que, senão todos, grande parte deles, gosta de ler e, inclusive, vêm a leitura como fonte de informação, de conhecimento e de entretenimento. Contudo, durante as aulas de leitura os alunos parecem não as aproveitar como deveriam, pelo menos não como a 'escola' espera.

Conforme o Quadro 4.6, do questionário, (os quadros apresentados nesta seção se encontram no ANEXO H), todos os alunos presentes na aula no dia da sua

aplicação, responderam que aprendem algo novo nos textos que lêem na escola e isto é confirmado no Quadro 4.11 quando, para 12 alunos, o motivo de ler na escola está associado à aprendizagem de novos conhecimentos, de novas informações; aliás, a maioria dos alunos considera este um dos motivos pelos quais estão lendo na escola. Isso também vai ao encontro do que eles dizem esperar da escola quando da elaboração do PPP, a saber, “[...] freqüentam a escola para aprender coisas novas”. E, o mais importante, a maioria deles diz que essas informações são utilizadas no seu dia-a-dia (Quadro 4.7). Dizem, também, que contam/compartilham essas informações com pessoas da família (Quadro 4.8), amigos (Quadro 4.9), e namorados (as) (Quadro 4.10), se forem interessantes/importantes ou se eles as considerarem divertidas (Quadro 4.14). Entretanto, há alunos que dizem ler os textos para fazer os trabalhos, ou lêem por obrigação, por que são mandados (ver Quadro 4.11). Todavia, há outros, ainda, que não sabem por que lêem os textos da escola, ou seja, não vêem um motivo para ler os textos propostos.

Por outro lado, no questionário, a maioria dos alunos, 14 deles, afirma se divertir mais lendo em casa do que na escola, já que podem escolher as leituras de acordo com os seus gostos (ver Quadro 4.13) e, também, 12 deles afirmam se divertir lendo os textos da escola quando forem interessantes. Conforme vimos na subseção 4.2.4.5, há alunos que afirmam não gostar de ler, porém, a maioria menciona a importância de os textos serem interessantes. Quanto a isso, ou seja, quanto a sua leitura favorita, alguns preferem romance, mas gostam de ler também sobre outros assuntos, e alguns deles também gostam de ler (somente) revistas (ver Quadro 4.14, do questionário). Um outro aspecto observado na leitura e na sistematização das entrevistas, foi que, sempre que os alunos alegavam gostar de ler mais em casa do que na escola, atribuíam essa preferência às conversas durante as aulas destinadas

à leitura. Diziam que não conseguem se concentrar e que, se os outros conversavam, eles também podem conversar.

Perguntados, também no questionário, sobre se gostavam ou não de ler, 15 alunos responderam afirmativamente, embora com ressalvas sobre o tipo de leitura, 4 responderam que não gostavam e, dentre eles, 1 disse não gostar “das aulas de leitura, é muito chato, dá sono” apesar de que “depende do assunto”. No entanto, no andamento das discussões do CCP, apareceram algumas falas de alguns alunos, como por exemplo, “Literatura é muito chato, a prova foi de pensar”, se referindo à prova realizada após uma longa apresentação histórica da Literatura, a qual pedia para “Relacionar a síntese da obra ou conto com seu título e autor” e assinalar verdadeiro ou falso ou com um X para as respostas correta/incorretas com relação ao Realismo (ver Anexo 5). Também durante o CCP, outros ainda disseram que “Ler e escrever não é importante” e alegam ter “dificuldades de interpretar”. Essa “dificuldade em interpretar” pode ser um indicador de que a leitura na escola não tem auxiliado na formação de bons leitores, tendo em vista que, no mínimo, desde a 7ª série, há cinco anos, esses alunos vêm tendo um período semanal de leitura, sem contar outros momentos, como nas aulas de português e outras matérias.

Confirmando o que haviam respondido no questionário, nas entrevistas, também perguntei aos alunos se gostavam de ler, dentre os entrevistados, 13 responderam que sim. Perguntei ainda se eles liam mais na escola ou em casa: 7 responderam que preferem ler na escola, 6 preferem ler em casa e 3 deles gostam de ler em casa e também na escola. Caso um colega do grupo lesse bastante ou estivesse sempre bem informado, o grupo dizia “é, ela gosta muito de lê”, “é, ela lê muito”, “é, ele realmente lê”. Estas observações eram feitas demonstrando um certo orgulho de ter um(a) colega leitor(a).

Na aula de inglês transcrita abaixo, com exceção de 2 alunos, todos os demais dizem preferir assistir a filmes a ler livros. Apesar de isso não interferir no gostar ou não de ler, é um dado interessante visto que, também nas aulas de português, quando comentavam sobre os livros da literatura, os alunos os conheciam das minisséries exibidas pela televisão. A segmentação mostra, então, que, em termos de preferência “o assistir TV” se sobrepõe “ao ler livros”.

Segmento (07/07/2005 – Aula de inglês)

- [...]
- (42) **Deborah:** i a::
- (43) **Teacher:** do you know the books of Harry Potter? (.) do you know the books?
- (44) **(?):** no
- (45) **Teacher:** what are the books?
- (46) **Deborah:** EU li
- (47) **Teacher:** do you read about [(xx)] or do you remember about it?=
 (48) **Deborah:** [(xx)] the ONE the TWO the THREE
- (50) **Teacher:** ok
- (51) **Tiago:** the ONE djudju the TREE ((risadas/conversas))
- (52) **Teacher:** (xx) I am I have the Harry Potter the FIRST book of Harry Potter ã:: you know do you know ã:: who write the books? (.)
- (53) **Deborah:** que que é isso?
- (54) **Teacher:** who write the books=who's the author? (.) author of the books?
- (55) **Deborah:** é::: aquela mulher lá
- (56) **Teacher:** what's her name?
 (.)
- (57) **Teacher:** what's her name?
- (58) **Deborah:** J. K. Rowling
- (59) **Teacher:** ok how do you spell it in English o J.K. Rowling?
- (60) **Deborah:** (xx)
- (61) **Teacher:** NÃO como é que se pronuncia em inglês o J.K. Rowling?
- (62) **(?):** é o J. K. Rowling
- (63) **Teacher** como que é o jota?
- (63) **Vários alunos:** djei kei Rowling
- (64) **Teacher:** kei ((mostrando um livro)) this is the first book of the series Harry Potter and e a Pedra Filosofal in English (xx) bom! o livro em inglês (...)
- (...)
- (65) **Teacher:** (...) então nós vamos ver alguma coisa a respeito da autora primeiro=
- (66) **Deborah:** AH É:: HARRY POTTER É BEM LEGAL só que nem todo mundo gosta dele=eu uma vez vi uma reportagem na TV de um cara que falava super mal (.) Harry Potter Senhor dos Anéis também era psicólogo
- (67) **(?):** sério ((em tom de brincadeira))
- (68) **Teacher:** que que poderia que que poderia prejudicar
- (69) **Deborah ou Márcia:** que ah que não tinha nada a vê que eram livros que alimentavam esperanças que não tinha nada a vê ((todos falando ao mesmo tempo)) É É isto que ele ficava (...) DAÍ TINHA UM OTRO CARA LÁ que ficava protegendo daí ficava falando mas que isso NÃO ERA MOTIVO
- (70) **Teacher:** porque trabalha com a imaginação da criança=do adolescente

- (71) **Deborah:** EU PESSOALMENTE GOSTO
(...)
- (72) **Teacher:** BOM OK SOME QUESTIONS FOR YOU OK one moment please OK é:: DO YOU LIKE TO READ BOOKS AND WATCH FILMS?
- (73) **(?):** YES
- (74) **Teacher:** DO YOU LIKE READ WHAT IS YOUR ã:: PREFERENCE READ BOOKS OR WATCH FILMS?
- (75) **Márcia:** [READ BOOKS!]
- (76) **(?):** [WATCH FILMS!]
- (77) **Teacher:** @@
- (78) **Márcia:** READ BOOKS=
- (79) **Deborah:** =WATCH FILMS
(muitas risadas)
- (80) **Teacher:** ok how about you Marcos what do you prefer a:: watch films or read books?
- (81) **Marcos:** watch films=
- (82) **Teacher:** ok and you PEDRO
- (83) **Pedro:** watch films
- (84) **Teacher:** Drika
- (85) **Drika:** watch films
- (86) **Teacher:** DEBORAH
- (87) **Deborah:** read books
- (88) **Teacher:** ok you
- (89) **Clara:** watch films
(...)
- (90) **Teacher:** imagina (.) só dois que preferem ler i ainda um mentiu (.) i OLHA QUE AINDA UM MENTIU=
- (91) **Deborah:** =i olha que ainda um mentiu @@@
- (92) **Bill:** NÃO MESMO!=
- (93) **Teacher:** o Bill escreve BEM então se ele escreve bem é porque ele lê lê bastante
(alunos "ah!!!!")
- (94) **Teacher:** é:: ok Deborah which was the LAST book you read (.)
- (95) **Deborah:** é::
- (96) **Teacher:** which was the last book
- (97) **Deborah:** BEM EU os dois ultimo?=
(98) **Teacher:** i::sso
- (99) **Deborah:** eu não acabei ele
- (100) **Teacher:** tá mas qual é?
- (101) **Deborah:** é o Código da Vincci
- (102) **Teacher:** Código da Vincci and you
- (103) **(?):** eu? é:: A Outra Face
- (104) **Teacher:** ok A Outra Face ok do you remember the author?
- (105) **(?):** como?
- (106) **Teacher:** do you remember the author?
- (107) **(?):** Sydnei Sheldon
- (108) **Teacher:** ok (...) and Marcos DO YOU REMEMBER THE LAST FILM YOU WATCH?
- (109): (.)

Aula de inglês, 07 de julho de 2005

Conforme esse segmento, ao mesmo tempo em que a aluna afirma conhecer e ter lido alguns dos livros, turno 46, ela também assistiu a uma entrevista sobre os filmes/livros do Harry Potter, turno 60, e, principalmente, frente a ela, por conhecer os livros, consegue emitir uma opinião pessoal, turno 72. No entanto, outros comentários

por parte dos outros alunos não acontecem tendo em vista que tanto não conhecem os livros, como não leram/assistiram nada sobre o assunto.

No turno 90, a professora analisa o fato de que somente 2 alunos preferem ler livros em vez de assistir a filmes, e que ainda um mentiu; com a face ameaçada, Bill se defende veementemente, turno 92, o que “obriga” a professora a reparar o seu comentário, turno 93.

Em síntese, por um lado, tanto quando responderam o questionário quanto nas entrevistas, nas observações das aulas e no CCP, uma parte considerável dos alunos diz gostar de ler e demonstra compreender o processo de escolarização da leitura, ou dito de outro modo, os alunos refletem sobre o seu processo de leitura na escola e, inclusive, fora dela, mas não lêem, lêem muito pouco ou acham que ler é “chato” quando lhes é disponibilizado. Com relação a essa atitude reflexiva diante das aulas de leitura, conforme mostra o Quadro 4.15 do questionário, no geral, os alunos consideram dois aspectos importantes com relação às dificuldades encontradas quando se deparam com um texto: em primeiro lugar, eles apontam a falta de atenção como o que mais dificulta a compreensão e, em segundo lugar, acreditam que trocar informações com pessoas mais experientes, pesquisar em dicionários e em outras fontes também os auxiliaria no entendimento do texto.

Na escola, muitas vezes, o desinteresse pela leitura pode estar associado ao que Nuttall (1996) denominou de ciclo da frustração (*The cycle of frustration*) e o ciclo do crescimento (*The cycle of growth*), ou seja, quanto menos os alunos lêem, menos gostam de ler, compreendem menos e lêem mais devagar. Contudo, ao contrário e conforme mostra o segmento 2, quanto mais os alunos lêem, mais gostam, mais compreendem, lêem mais rápido, participam mais e são capazes de se posicionar criticamente a respeito do que lerem em revistas ou em livros, refletindo leituras

realizadas em sala e também além desse contexto. Como disse, o segmento abaixo apresenta um desses momentos:

Segmento 2 (17/06/2005 – Aula de português)

[...]

- (58) **Professora:** isto ã:: Memórias Póstumas de Brás Cuba OK nós vamo vê depois algumas obras. MAS INCLUÍRAM tá então assim ó é:: então os Realistas então eles expressavam a insatisfação (...) ((continuam a conversa com relação ao Realismo)) (...) mas incluíram os Realistas incluíram em suas obras as classes MAIS pobres e os fatos [cotidianos] ECLUÍDOS pelo Romantismo=
- (59) **Márcia:** [Machado]
= o Machado de Assis pelo que eu tava lendo ele também na no nos livro (xx) digamos ele escrevia romances mas não era tipo ele não tratava do imaginário de super (xx) ele era trazia o Romantismo mais pruprma realidade assim =
- (60) **Professora:** =exata[mente]
- (61) **Márcia:** [pelo que] EU entendi
- (62) **Professora:** é exatamente é:: eu o:: não li MUITAS obras do Machado uma que eu assim que que eu considero bastante ligada ao ainda ao Romantismo é Helena né que é uma obra assim tem muitos traços românticos (.) mas=
- (63) **Márcia:** eu li (xx) explicado no livro como ele citou a bibliografia né
- (64) **Professora:** ahã
- (65) **Márcia:** (xx) nem sei se (xx)
- (66) **Professora:** ahã i daí essa obra (...) ((segue uma explicação bem extensa)) (...) homem e uma mulher NUNCA entre dois homens [ou entre duas mulheres]
- (67) **Márcia:** [daí entra a primeira fa]se do Romantismo
- (68) **Professora:** é:: primeira segunda fase também né TER[ceira]

Aula de português, 17 de junho de 2005.

No turno 58, a professora comenta sobre uma obra do Realismo, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, e a Márcia, turno 59, diz o nome do autor do referido livro e comenta sobre o que ela já tinha lido sobre o assunto. No entanto, no turno 62, a professora confessa não ter lido muitas obras do autor, querendo com isso dizer, talvez, que não poderia mediar a discussão sobre o assunto. Contudo, a aluna reafirma as suas leituras, turno 63, e continua querendo confirmação para as suas hipóteses, turno 67.

Em um outro momento, porém, contrariamente ao seu discurso, as ações sociais dos alunos em uma das aulas de leitura revelaram desinteresse por parte deles apesar de que o evento “aula de leitura” não foi encaminhado pela professora como tal. Isso foi observado, pois quando eu cheguei para observar a aula, a

professora já estava na sala, sentada e lendo; depois de alguns minutos, começou a escrever em um caderno e, assim, passou o resto da aula. No período seguinte àquela aula, os alunos teriam uma aula de Estudos Regionais e, por isso, de acordo com um dos alunos, duas colegas haviam saído da aula de leitura para fazer/preparar o trabalho de Estudos Regionais (TER) que teriam que apresentar/entregar naquele dia; uma das alunas retornou às 8:45 e a outra voltou às 8:52 (às 9:00 terminaria a aula de leitura). Os demais alunos, com exceção de um que estava lendo uma gramática em inglês e que depois adormeceu, ficaram na sala e estavam fazendo o referido trabalho, conversavam e preparavam o material para a apresentação. Inclusive as alunas que sempre leram muito nas aulas de leitura que se seguiram não haviam feito nada, apoiadas sobre a mochila, olhavam para o nada, distraídas e com ar de desânimo.

Inserida naquele contexto co-construído pelos participantes, com alunos conversando, dormindo, preparando a apresentação do trabalho e a professora escrevendo, fiz as seguintes anotações no diário de campo:

Nesta aula não percebi, nem por parte da professora e nem por parte dos alunos, interesse ou objetivo para que a aula de leitura pudesse ser realmente uma aula de leitura. Todos utilizaram o tempo, ao que nos pareceu, para colocar os trabalhos em dia. A professora parecia incomodada com a nossa presença; tive a impressão que ela não chamou a atenção dos alunos com relação ao que eles estavam fazendo, pois, o mais importante, era que eles se ocupassem com alguma coisa. No entanto, sem um objetivo específico para aquela aula, eles fizeram o que tinha mais urgência, ou seja, estar bem preparados para o trabalho que apresentariam na aula seguinte. Mal a aula havia terminado, a professora pegou o seu material e saiu da sala dizendo “tchau” para a turma, que se mantinha preocupada com o trabalho.

Anotações do diário de campo, aula de leitura/Educação Física, 25 de maio de 2005.

Se olharmos para esta aula sob uma perspectiva interacional, podemos dizer que houve interação entre os alunos, entre eles e o material que estavam preparando para apresentar para a outra professora. No entanto, a aula de leitura como co-

construção de sentido, a partir do texto e mediada pela interação entre professora e alunos, não aconteceu, pelo menos para muitos dos alunos tendo em vista que, conforme a aula foi organizada, ou melhor, não organizada, os alunos poderiam fazer de tudo, menos ler, naquele contexto.

Essa falta de envolvimento com o ato de ler também aconteceu em outras situações de leitura e traz à tona a incoerência entre o que os alunos dizem e fazem. Apesar de conceberem a leitura, embora com algumas ressalvas, como algo importante para o seu processo de aprendizagem, algumas vezes, não usam esses momentos para fazer do ato de ler um instrumento que contribui para a reflexão crítica, para a obtenção de novas informações e de aprendizagem. Usando as aulas de leitura para fazer outras, eles co-constroem essas situações com os seus professores, os quais também não promovem práticas sociais de acordo com os seus discursos.

Com relação a esse descompasso entre o dito e as práticas sociais de leitura escolar dos professores, no PPP da escola (conforme subseção 5.1.1) aparece uma crítica destes que, embora “justificada”, revela a insatisfação da escola quanto às práticas de leitura dos alunos, pois, devido ao trabalho realizado em casa, os educandos “não lêem ou lêem muito pouco”; sendo assim, o seu grau de conhecimento/informação é insuficiente.

Os professores que participaram das entrevistas foram os professores de Português/Literatura/Inglês, de Matemática/Física, de História/Filosofia e de Estudos Regionais/Química e, apesar de não ter conseguido conversar com a professora de Educação Física, parece que sua visão de leitura se refletiu na sua aula.

Nas entrevistas com os professores, bem como pelas suas falas no CCP e pelas anotações no diário de campo, eles dizem que os alunos têm todas as

oportunidades e, mesmo assim, não aproveitam as aulas de leitura ou ainda, os alunos têm aulas de leitura e acesso aos textos, e, no entanto, não lêem. Conforme mostra a fala da professora de Português/Literatura/Inglês durante o CCP e entrevista:

“[...] dificuldade [de leitura de] em vários anos, falta de leitura, na própria leitura em voz alta; dificuldade de concentração. Diferente de vocês, eu adora a literatura, é o legado, uma forma de se tornarem imortais. Eu não posso inculcar em vocês o desejo de aprender”.

“[...] Eles (os alunos) não lêem”.

CCP/Entrevista - Professora de Português/Literatura/Inglês.

Tanto nas aulas de português/literatura ou de inglês, as tarefas de leitura propostas pela professora não são condizentes com o seu discurso, tendo em vista que, em ambas, as práticas sociais divergem do plano discursivo e acabam contribuindo para a não leitura escolar, isso pode ser observado também através da análise de documentos, do livro didático de inglês e do livro de português/literatura. Nesse último, os livros foram escolhidos pela professora, pois:

“[...] as questões de literatura, de gramática e de compreensão de textos são bem separadas e, portanto, quando cansam de um assunto, passamos a ver outras coisas”.

Diário de campo/entrevista.

No entanto, mesmo que o livro trouxesse os assuntos “bem separados”, não notei, durante o período de observação, o uso de estratégias interacionais ou metodológicas que pudessem contribuir para a leitura significativa.

Uma outra situação em que pude observar que as ações sociais da professora de português/literatura não refletem o seu discurso normativo foi que uma das aulas de leitura rotativas, aconteceu na sua aula. A proposta de leitura encaminhada por ela foi o trabalho dos clássicos do escritor Machado de Assis, não havendo nenhuma

reflexão a partir dessas leituras e nem interação entre alunos e professora ou entre alunos¹³.

No que se refere à leitura em inglês, cujo discurso normativo valoriza o texto assim como em português/literatura, não há tarefas que levem à leitura significativa. Quando o texto é lido/disponibilizado sempre há atividades/exercícios para serem feitos com ele (essa discussão será apresentada na subseção seguinte); isso não promove discussões acerca das diferentes leituras realizadas a partir de um texto e nem concebe a leitura em LE como um processo de aprendizagem e, inclusive, de apropriação de uma nova forma discursiva.

Contudo, essa discrepância entre as práticas sociais e o discurso normativo, também é observada em uma crítica feita por um professor durante uma aula de leitura:

“Não dá pra admitir que eles não consigam ler, aproveitar as aulas de leitura. Pra eles as aulas de leitura não são importantes. As meninas são muito falsas” (se referindo às meninas que, segundo o professor, se “fingem” de queridinhas e, por exemplo, quando tem aula de leitura, não vêm).

Entrevista/Professor de Filosofia/História.

Nesse caso, apesar de o professor demonstrar interesse pelo fato de que os alunos realmente precisam ler, conforme a entrevista, ele não intermediou o processo de leitura, bem como não demonstrou ter realmente pensado/preparado essa aula. Quando o professor chegou à sala, logo colocou uma música para que os alunos pudessem “ter um ambiente mais gostoso para fazer a leitura”. Pediu que todos lessem e começou a ler também. Enquanto que algumas alunas brincavam com o celular, outras escreviam letras de música. Outros alunos, ainda, liam revistas ou livros ou simplesmente nada faziam, brincavam com a cortina ou olhavam para nada. A Deborah, uma das alunas, cantava a música, acompanhando o CD e,

¹³ Uma análise mais detalhada desta aula será feita na subseção 5.1.2.

discretamente, dançava. Quase no final da aula, o professor fez uma “reflexão”, conforme ele a denominou,

[...] quando eu cheguei aqui, já tinha aula de leitura. Depois de tantos anos vocês ainda não entenderam o sentido!! Preocupados em salvar o mundo, vocês não conseguem ler 45 minutos!!!” (daí o professor cita uma passagem de Aristóteles que fala sobre a importância de desenvolver o intelecto, etc, fala ainda da importância de ler, da importância de eles valorizarem esse tempo, etc, etc.). Alguns alunos continuavam apoiados na mesa, quase dormindo. Daí, então, a Deborah¹⁴, uma aluna, disse que era culpa da música de fundo que o professor havia colocado no início da aula. No entanto, o Marcos disse “Isso é mentira, fala sério!!!” Ela continuou brigando com o colega, não aceitando que ela, em nenhum momento, parou, de fato, para ler. Quando deu o sinal, o professor disse que realmente era uma pena, Estava sem graça, indignado e chateado.

Anotações do diário de campo. Aula de leitura/Filosofia, 01 de maio de 2005, às 9 :45.

Perguntado sobre qual era a sua visão com relação às aulas de leitura, o professor de matemática/física deu o seguinte depoimento:

As aulas de leitura são uma perda de tempo. Se não for cobrado, os alunos não lêem. As aulas de leitura são muito importantes, mas quando os alunos lêem, eles não conseguem pôr no papel. Para a matemática, a compreensão é muito importante e mesmo assim eles [os alunos] não se dão conta da sua importância. Expressar o que leram oralmente ou por escrito é muito importante; nós, os professores, deveríamos ter o ‘controle’, nos falarmos e em cada aula de leitura chamar um aluno, independente do professor, para expressar oralmente ou por escrito o que cada um leu. O que eu tenho notado é que os alunos na 5ª série têm mais gosto/facilidade em expressar o que leram do que os alunos do ensino médio.

Entrevista/Professor de Matemática, dia 14 de junho de 2005, às 9 h. da manhã.

Nessa aula, houve uma maior preocupação por parte do professor com relação ao ato de ler do que nas próprias aulas de Português/Literatura e, inclusive, do que nas aulas de História/Filosofia. Isto porque, o professor parece ter pensado sobre o que fazer para auxiliar no processo de leitura, ou seja, quando o professor chegou à sala para a aula de leitura, ele logo “avisou” os alunos que no final do período, “quando faltassem uns 15 minutos, eles iriam escrever sobre o que eles haviam lido”. Como na

¹⁴ Todos os nomes de pessoas utilizados neste trabalho são fictícios.

aula de Estudos Regionais/Química e de Matemática/Física, todos leram ou revistas ou livros e pareciam mais preocupados em fazer a leitura. O professor também leu todo o tempo, muito concentrado. Quase no final da aula, todos escreveram sobre o que leram e entregaram ao professor que disse que comentaria sobre o que ele achou dos textos e que ia sugerir mudanças, quando fosse necessário. A vinheta narrativa, a seguir, demonstra a preocupação do professor para auxiliar no processo de construção de leitura significativa:

Este professor não é efetivo nessa escola, está apenas completando a sua carga horária e, conforme a entrevista, alguma coisa precisa ser feita na escola para melhorar a leitura e a compreensão dos alunos, visto que tanto a leitura quanto a compreensão são importantes para todas as disciplinas da matriz curricular.

Diário de campo Aula de leitura na aula de Matemática/Física

Neste caso, apesar de não ter conseguido acompanhar o retorno que esse professor deu aos alunos sobre o que eles haviam entendido de suas leituras e, portanto, apesar de não saber se a sua prática social difere do seu discurso normativo, nota-se uma preocupação maior com as aulas de leitura. O que foi observado é que, durante toda a aula, os alunos leram com mais seriedade, ou seja, não conversaram, como sempre faziam, e também procuraram fazer uma seleção do que estavam lendo porque teriam que escrever sobre o que entenderam para o professor, que havia prometido dar um retorno com críticas/sugestões sobre suas leituras.

Consoante com os professores, de um modo geral, os alunos não lêem e nem valorizam as aulas de leitura. Essas falas, por sua vez, dão continuidade às críticas mútuas dos professores com relação aos alunos e vice-versa, pois, de um lado os alunos dizem gostar de ler e, nas suas práticas escolares, efetivamente, não lêem. No entanto e, de outro lado, abrem espaço para uma reflexão a respeito do seu

comprometimento frente às tarefas de leitura que, se organizadas, resultariam na leitura significativa.

Por outro lado também, tais falas revelam as suas concepções de leitura, por isso alguns lidam melhor do que outros com o fato de “os alunos não lerem”, ou seja, alguns criam, mesmo que isoladamente, estratégias para melhorar o aproveitamento das aulas de leitura, evidenciando contradições entre o que dizem e fazem. Em nível pessoal, por um lado, todos os professores valorizam a leitura e acreditam que ela é muito importante em todas as matérias e que os alunos que lêem mais, aprendem mais, participam mais das aulas e se expressam melhor; por outro lado, em nível prático-metodológico, as aulas de leitura não refletem uma preparação sistematizada/planejada sobre “o que fazer com/nessas aulas para que os alunos se beneficiem intencionalmente delas?”.

A escola, enquanto instituição e com a função de contribuir para que os alunos possam fazer uso social da leitura e da escrita em seu cotidiano, tem incentivado a leitura, pelo menos em termos de discurso normativo, através do seu PPP, conforme vimos; além disso, na reportagem do jornal, esse discurso também aparece, “sempre no incentivo à leitura”. Para a escola e, principalmente para alguns dos professores, parece não haver percepção/entendimento de que a leitura na escola não consiste, apesar de ser um passo importante, em somente disponibilizar um período semanal. Penso que a escola como um todo, professores, alunos e direção, precisa planejar metodologicamente essas aulas e torná-las significativas através de tarefas que promovam a criticidade e o repensar o seu papel, seja enquanto aluno ou enquanto professor, na sociedade.

Em síntese, proporcionando aulas de leitura, pelo menos no plano do discurso normativo, a escola assumiu, de fato, a sua responsabilidade e decidiu-se a cooperar

para que os alunos efetivamente sejam bons leitores, não somente deixando essa tarefa a cargo dos professores de português, mas tornando-a uma tarefa de todas as áreas (Guedes et al, 2004). No entanto, essa atitude da escola frente à leitura não condiz com o resultado final esperado por ela com relação a este assunto, o que pode ser analisado, como vimos, sob duas perspectivas: de um lado, os professores alegam que os alunos não utilizam as aulas para de fato ler e, de outro, e apesar disso, os alunos, na sua maioria, dizem gostar de ler desde que sejam “assuntos interessantes/importantes”. Apesar desse embate o que se evidencia são aulas de leitura sem significação, bem como tarefas que não possibilitam um nível maior de reflexão frente ao texto escolar, por parte de ambos, educadores e educandos, uma vez que são eles que acabam co-construindo essa prática, ou seja, aulas de leitura desprovidas de interação e de significação, assim como, ao contrário, poderiam co-construir ações sociais inversas.

A partir dessas considerações, as concepções de leitura, de ensino/aprendizagem, de linguagem e de educação estão permeadas por um discurso que não é coerente com as práticas sociais dos professores, nem dos alunos. Ambos, tanto nas observações do diário de campo quanto das entrevistas e do questionário, do CCP, das observações das aulas e da análise de documentos, demonstram um valor simbólico com relação ao ato de ler, contudo, na sala de aula, as suas práticas não promovem a co-construção da leitura significativa.

Assim, através dos passos relatados anteriormente, foi feita a análise entre o que os alunos e os professores dizem e fazem, ou seja, entre o seu discurso normativo e as suas práticas sociais. Sucintamente, posso dizer que no discurso dos alunos, eles dizem gostar de ler e, além disso, consideram a leitura importante para o seu desenvolvimento. No entanto, na prática, ou seja, no momento em que poderiam

estar engajados na atividade de ler, ou os alunos lêem, sem co-construção de significado, ou, efetivamente, não lêem.

Para os professores, cujo discurso normativo está representado através do CCP, da reportagem do jornal, da escolha do livro didático e das entrevistas, os alunos não aproveitam as aulas como deveriam. Por outro lado, os alunos dizem gostar de ler, conforme entrevista, questionário e CCP; porém, no geral, em termos práticos, ambos, professores e alunos, nada fazem para que as aulas de leitura sejam práticas sócias de co-construção de conhecimento. Nesse sentido, considerando as aulas de leitura em inglês como parte da escolarização dos alunos, as análises mostram que as práticas de leitura em inglês e na leitura na LM não se constituem em ações sociais de interação e de leitura significativa, uma vez que os agentes sociais desse estudo não efetivam o seu discurso normativo, ou seja, não encontram estratégias para que as suas concepções de leitura, de ensino/aprendizagem e de educação (em LE/inglês e na LM) se tornem processos de aprendizagem, de reflexão crítica e de letramento.

5.1.2 O texto como pretexto

O processo de escolarização da leitura, muitas vezes, é entendido como decodificação, entendendo-se que, a partir dela a criança/leitor seria capaz de significar o texto. As atividades de leitura também se reduzem a leitura em voz alta, como um exercício mecânico, tendo em vista que o aluno tem de focalizar palavras para aprender o vocabulário (nesse caso para fazer o ditado) ou para preencher

linhas e linhas de exercícios com informações exatas retiradas diretamente do texto, sem reflexão e sem interação entre os agentes sociais. Por outro lado e por isso mesmo, também a escrita, a partir dessa proposta de leitura, não têm sentido, uma vez escrever é copiar as palavras corretamente do texto (TERZI, 2002).

Uma outra prática que a escola vem considerando em termos de leitura escolar está associada à idéia de que o texto é um conjunto de normas gramaticais portadoras de “significado e de funções”, não levando em conta o contexto (KLEIMAN, 2004) em que se inserem, os meios de produção e seu efeito de sentido. Esse posicionamento tradicional está associado às concepções de ensino, de linguagem e de leitura do qual emerge uma concepção estruturalista vinculada a uma visão que vê o texto como língua, estrutura e regras.

Essa é uma prática observada nas aulas de português e literatura quando o texto ou serve para historicizar a literatura ou serve para estudar conceitos sobre ela, conforme mostra o trecho do segmento 3, a seguir.

Segmento 3 (17/06/2005 – Aula de Português/Literatura)

((muitas conversas, todos estavam envolvidos instalando o retroprojeter))

(18) **Professora:** ok pessoal ((conversas)) (.) ahã:: na aula passada então fizeram o estudo inicial desde o Realismo então nós tínhamos visto a o Brasil faz parte do que a gente viu faz parte a resenha e eu tinha lido prá vocês a resenha Carne que faz parte de um dos segmentos dentro do Realismo mas que se chama Naturalismo então na aula passada o:: o assunto que vocês discutiram vocês não chegaram ainda no Naturalismo < que eu deixei está parte de lado> que não queria (xx) pra não fazê também confusão nas idéias então foi feito uma revisada bem no começo expliquei os parágrafos agora é só a revisada digamos do realismo em relação ao Romantismo que foi a última escola que a gente estudô no ano passado que é sobre essa escola também que a gente vai fazê uma revisada das principais características então por isso eu fiz um paralelo peguei as idéias que estão no livro de vocês que vocês discutiram analisaram e inclusive resumiram né então ESSAS idéias estão aqui na:: na:: na lâmina prá gente discutir e analisar (.) então se ficou alguma dúvida então vocês tiram hoje CERTO? então a gente vai por parte as principais características REALISTAS EM relação às ã:: românticas e também vai sê feita a leitura de algum contexto histórico do livro eu trouxe um outro livro que vocês vão lê também algumas poesias ã:: românticas quanto realistas pra gente vê a diferença né i daí vai seguindo a questão do:: do Romantismo em Portugal as ca os principais autores que se destacaram

- alguns vivos né que foram que vocês viram que tão no livro de vocês i fazê algum comentário vai sê assim uma aula de de revisão de tira dúvidas prá depois podê sê feito o [trabalho de avaliação] tá?
- (19)(?): [ô:: VANDI FAIZ FAVOR]
- (20) (?): [(xxxxxxxxxxxxxxxx)]
- (21) **Professora:** então nós vamo iniciar (.) ca primeira parte (0.2) então prá vocês entendê MELHOR é:: eu coloquei duas partes né é:: então pegando aqui Realismo x Romantismo é:: as descobertas científicas levava a uma valorização da experiência CONCRETA racional controlada de novo que a fantasia e o imaginário que eram cultivados pelo Romantismo fossem deixadas de lado né então assim vocês podem perceber que =
- (22) **Márcia:** =ta mas já pelo nome [Realismo quer dizer o que tá acontecendo]
- (23) **Professora:** [tem a ver com a realidade]
- (24) **Márcia:** e o Romantismo tu vive na:: na:: (.) [na (xx) não tem como tu (xx)]
- (26) **Professora:** [subjetividade exatamente] na subjetividade
- (27) **Marcos:** [na (xx) cão]
- (29) **Professora:** ahã:: então essas porque a fantasia e o imaginário fo: foi assim uma característica
((segue um comentário extenso sobre o assunto))
- (30) **Marcos:** ((faz um comentário e, como ele fala em um tom baixo, não é possível compreender))
- (31) **Professora:** ahã
((continua com mais uma explicação super extensa sobre o contexto histórico do Realismo e pergunta (...)) <qual é a diferença entre uma linguagem subjetiva e uma linguagem objetiva?> (.) QUAL a diferença?=
[...]
- (48) **Professora:** ((continua a explicação))
- (49) (?): isso é bom!! (0.5)
- (50) **Professora:** (xxx) (0.2) OS REALISTAS EXPRESSAM A INSATISFAÇÃO COM A SOCIEDADE E CRITICAM SEVERAMENTE A GANÂNCIA E A HIPOCRISIA BURGUESAS (.) DE FORMA SEMELHANTE AOS ROMAÂNTICOS DA TERCEIRA GERAÇÃO que eu coloquei antes né (.)
((o aluno Marcos faz uma colocação sobre o escritor Machado de Assis))
- (51) **Professora:** oi?
((o aluno repete a colocação))
- (52) **Professora:** sim sim então é:: só que o Machado de Assis ele ele é um tanto da terceira geração romântica mas ele já é considerado mais é Realista
((o Marcos faz outra colocação))
[...]
- (80) **Professora:** OK então assim oh é::: os a (...) ((continua uma explicação longa sobre as diferenças entre as fases Românticas)) (...) então eles resgatavam os ã:: as raízes do povo então isso de fazia de que FORMA? COMO É QUE SE RESGATA AS RAÍZES DE UM POVO? Voltando AO [PASSADO]
- (81) (?): [passado]
- (82) **Professora:** assim DESSA maneira se resgata as raízes do povo (...) ((continua a explicação)) (...) por exemplo Anor de perdição todos os personagens principais morreram todos então é a evasão na morte qué dizê é a única saída solução para acabar com o? SOFRIMENTO tá?=
((risos))
- (83) **Márcia:** mas é verdade ((risos))
- (84) **Professora:** hoje tem outras maneiras né?
- (85) **Marcos:** (xx)
- (86) **Professora:** ah?
- (87) **Márcia:** É se matá É nesse sentido se matar por amor é
- (88) **Professora:** é era era a MAIOR (...) ((continua a explicação)) (...) vai saber o QUANTO eu amo ele ou ela né? então foi uma mentalidade=
((risos))
- (89) **Marcos:** (xx)
- (90) **Professora:** é é mais [uma locura] uma fantasia=né? ok
- (91): (.)
- (92) **Márcia:** [tá loco!!]

- (93) **Professora** ((mais um turno super extenso da professora)) (...) os Realistas procuravam adotar um ponto de vista objetivo no momento de analisar a sociedade em que vivem né? então tudo tinha uma explicação lógica=
- (94) **Marcos**: começaram a descrevê as pessoas
- (95) **Professora**: como?
- (96) **Marcos**: começaram a descrevê as pessoas=
- (97) **Professora**: EXATAMENTE é todos os lados das pessoas né? ((continua a explicação)) (...) onde eles abordavam <por exemplo> a questão da homossexualidade ? (.)
- (98) (?): NÃO
- (99) **Professora**: questão de lesbialismo?
- (100) (?): NÃO!!
- (101) **Professora**: questão di de pai ou ou o homem da casa tê casos fora do casamento? Ou por exemplo o envolvimento de padres com os coroinhas ou com as freiras?
- (102) (?): não!
- (103) **Professora**: [não] até tem as primeras
- (104) **Marcos**: [eu acho]
- (105) **Professora**: Oi
- (106) **Marcos**: que se saía algum livro assim era proibido=
- (107) **Professora**: exatamente não não ERA a:: simplesmente não tinha onde ser publicado
- (108) **Marcos**: (xx)
- (109) **Márcia**: é que o problema é assim que nem hoje em dia tá pode pode tê os livros do (xx) mais mas o pessoal (xx)
- (110) **Professora**: é é então tem tudo a vê (...) ((continua a explicação)) (...) e qual era a melhor maneira de separar duas pessoas que se amam? qual era a melhor maneira?
- (111) (?): rapaz não
- (112) (?): o rapaz
- (113) **Carla**: (xx) a época do da Casa da Sete Mulheres ele saiu de casa da família teve se apaixonô por (.) soldado da (xx)
- (114) **Professora**: sei sei
- (115) **Márcia**: é i daí ela foi convidada (.)
- (116) **Professora**: pro convento=
- (117) **Márcia**: pro convento e (xx)
- (118) **Professora**: ahã (.) (...) ((continua a explicação)) (...) então nós vamos ver agora um poquinho do contexto HISTÓRICO a nível nacio geral não nacional a nível geral por enquanto a gente não entra assim específico no Brasil por enquanto assim mais no geral ã:: madalena você liga a luz daí eu vô (.) vocês não têm os livros aqui né?
- (119) (?): não
- (120) **Márcia**: eu tenho o meu
- (121) **Deborah**: eu também tenho o meu
- (122) **Professora**: então ã:: eu só gostaria que alguém lesse (xx) alguém lesse a parte [inicial] do contexto histórico social
- (123) **Márcia**: [eu leio]
- (124) **Professora**: mas só a primeira parte (xx) e os demais oh prestem bem atenção agora.
- (125) **Márcia**: Modernismo no Brasil contexto histórico inicial ((é feita a leitura em voz alta pela aluna))
- (126) **Professora**: uhum faz parte do conhecimento (...) ((continua fazendo um comentário sobre a leitura realizada)) (...) essa primeira parte ali que eu apresentei vocês tem [resumido] eu já tinha pedido
- (127) **Márcia**: [qual?]
- (128) **Professora**: o Realimo Português AGORA eu gostaria de escutar a :: equipe da Drika e da Bruna o que que vocês lembram <isso vocês só discutiram> como é que aconteceu por exemplo a questão do:: como é que o realismo entrou dentro de Portugal? de que maneira isso se processou? e essa parte só foi comentada=
- (129) (?): =como entrou em Portugal?
- (130) **Professora**: é acho que essa parte só foi comentada né? ou vocês [fizeram o] resumo
- (130) **Márcia/Deborah**: [NÃO NÃO]
- (131) **Márcia**: não essa parte só foi comentada mas não dizia não explicava (xx) eu sei que eu li eu fiz um poço de resumo (xx)

- (132) **Professora:** tá ok mas pode ser Drika então vocês notaram alguma coisa=
 (133) **Drika:** =a que o Realismo entrou em Portugal depois veio prá cá
 (134) **Professora:** não lá em Portugal como é que como é que o REALISMO aconteceu dentro de Portugal porque lá também o Romantismo estava presente (0.4) como é que a idéia foi concebida
 (134) **(?):** (xx)
 (136) **Professora:** ok Tiago
 (137) **(?):** eu também sei
 (138) **Tiago:** assim alguns autores se juntaram formando um grupo conhecido como Cenáculo assim que se constituiu mudaram as idéias revolucionárias que precisavam ser democratizadas assim
 (138) **Marcos:** (xx)
 (139) **Márcia:** só que Portugal era um país tipo na Europa que foi um dos últimos ele era mais atrasado em relação a todos i daí que começaram só que o povo a maioria do povo morava no campo daí eles não tinham conhecimento e também não aceitavam
 (140) **Marcos:** eles não [tavam] assim industrializados como a Inglaterra (xx)
 (141) **Márcia:** [tipo]
 (142) **Deborah:** é é ali na segunda [me::tade]
 (143) **Marcos:** [eram pessoas] do campo
 (144) **Professora:** é:: isso
 (145) **Deborah:** ali na segunda metade do século XIX eles eram um país atrasado porque eles tinham perdido grandes colônias (.) [ai] eles não tavam ainda não tinham =[((xx))] das transformações
 (146) **Professora:** [ahã] =[associadoà idéia] ((turnos da professora que aconteceram simultâneos ao turno da Deborah)) ((continua o turno da Deborah)) da industrialização da né=
 (147) **Professora:** [i::sso]=uhum
 (148) **Deborah:** daí foi que também dava prá percebê na cidade de Coimbra onde jovens universitários tinham ã grandes informações assim que viviam de grandes centros uni:: é:: em grandes centros assim se reuniam em grupo de discussão=
 (149) **Professora:** i::sso
 (150) **Deborah:** daí foi ali que começô a surgir a:: as (xx)
 (151) **Professora:** i vocês lembram de alguns desses nomes desses grupos que se reuniram prá discutir essas novas idéias que já estavam a nível mundial sendo implantadas?
 (152) **(?):** ((falas/risadas Márcia, Deborah, etc.)) a Questão Coimbrã
 (153) **Professora:** é a Questão Coimbrã
 (154) **Deborah:** BOM SENSO E BOM GOSTO ((risadas))
 (155) **Professora:** isto! ((risadas)) ok mais algum=
 (156) **Deborah:** =i foi em Portugal em 1865 que veio o Realismo e no Brasil 1881
 (157) **Professora:** ok então prá vê TÁ MAIS ATRASADO AINDA QUE EM RELAÇÃO A PORTUGAL mas é é fácil de entendê (.) ok mas alguns escritores ou poetas de Portugal que entra dentro desse contexto histórico que realmente se reuniram se juntaram e discutiram novas idéias novas ideais lembram de uns nomes?
 (158) **(?):** não
 (158) **Professora:** lembram de uns nomes?
 (159) **Deborah:** como?
 (160) **Professora:** lembram de uns nomes?
 (161) **Deborah:** sobre?
 (162) **Professora:** desses ali desses poetas que se reuniram e discutiram?=
 (163) **Deborah:** Teófilo Braga=
 (164) **Professora:** tá outro (.) já foi sim
 ((nisso entra o professor Roque na sala e conversa com os alunos sobre a entrega da rifa que eles ficaram de vender. Quando ele sai, a professora retoma))
 (165) **Professora:** tá vamo vê mais nomes
 (166) **Deborah:** Álvaro de Quental
 (167) **Professora:** parecido ((risadas)) parecido é o Álvaro mas é parecido é:: é:: Antero de Quental ANTERO DE QUENTAL QUEM É QUE ESCREVEU OS MAIAS? (.)
 (168) **Tiago:** OS MAIAS=
 (169) **Professora:** que vocês tinha novela inclusive uma vez na::

- ((todos conversam ao mesmo tempo))
- (170) **Carla:** ERA UMA MINISSÉRIE
- (171) **Professora:** sim é Mai a:: é uma minissérie < ▼ As Pupilas do Senhor Reitor foi transformada em novela> Os Maias era uma minissérie (.)
- (172) **(?):** ô::: E PRECISA SABE esses nomes=
- (173) **Professora:** ((a professora começa a explicação extensa e a leitura em voz alta sobre o Eça de Queirós)) (...) e fotográfica? que seria fotográfica? o que que é uma fotografia o que que é uma foto? como é a foto? que que é fotografia? é uma ...
- (174) **Alunos:** imagem
- (175) **Professora:** é uma cópia fiel (...) ((continua lendo em voz alta e explicando sobre as características do Realismo e as duras críticas feitas ao Romantismo))
- (176) **Professora:** ok i daí agora tem alguma obras desse Eça de Queirós tá temos aqui ã:: O Crime do Padre Amaro que eu pedi prá vocês comentar O Primo Basílio que também virou minissérie
- (176) **(?):** (xx)
- (177) **Professora:** ((continua falando sobre a minissérie)) (...) também não ESSA passô o que? A uns quatro anos
- (178) **Tiago:** qual?
- (179) **Professora:** Os Maias
(alunos conversam))
- (179) **Professora:** não faz tanto tempo? (...) EU GOSTARIA DE OUVIR HELENA O QUE QUE VOCÊ LEMBRA DO CRIME DO PADRE AMARO DE DESSA HISTÓRIA assim de livro (...)
- (180) **Helena:** ((não é possível de se ouvir))
- (181) **Professora:** mas assim qual é o ASSUNTO em questão digamos ã:: qual é ô:: ô:: tema CENTRAL digamos DESSE tipo de obra O Crime do Padre Amaro até no próprio=
- (182) **Deborah:** =esse a gente não estudô
- (183) **Professora:** mas esse era prá ter lido (.) não chegaram a lê?
- (184) **Márcia/Deborah/ Drika:** não
- (185) **Helena:** eu li só que não consigo a ((risadas)) a muito guardá
- (186) **Professora:** tá alguém
- (187) **Helena:** (xx)
- (188) **Professora:** alguém
- (189) **Deborah:** é assim ligado à igreja ((todos começam a falar ao mesmo tempo)) ele critica a igreja=
- (190) **Professora:** =exatamente então ele faz uma dura crítica à igreja ne nesse livro né nesse livro dele então certamente (...) e isso os românticos não mostravam=
- (191) **Deborah:** =é sim
- (192) **Professora:** quando eles falavam do Seminarista o Seminarista BEM no final da HISTÓRIA eles consumaram o amor diante do:: do:: Seminarista né mas
- (193) **(?):** ISTO TAMBÉM VAI CAÍ NA PROVA?
- (194) **Professora:** não se preocupem com a prova eu disse AVALIAÇÃO eu não disse PROVA tá EU FALEI EM AVALIAÇÃO tá é diferente né
- (195) **Alunos:** ah é a mesma coisa
- (196) **Professora:** é mais suave ((risadas))
- (197) **Marcos:** é individual sem consulta?
- (198) **Professora:** ã:: é a dupla que vai trabalha juntos
- (199) **Marcos:** vinte questões por aí
- (200) **Professora:** ela vai sê objetiva ((risadas)) como nós tamo falando do Realismo vai ser objetiva já que é a objetividade em questão tá ã:: então e o otro ? O Primo Basílio o que que vocês lembram quem leu=
- (201) **Deborah:** =é do casamento
- (202) **Márcia:** é uma coisa de família assim mais mais DOMÉSTICO=
- (203) **Deborah:** =que mexe com a família
- (204) **Professora:** tá vamo vê quem lembra mais (.)
- (205) **Deborah:** é do casamento
- (206) **Professora:** O Primo Basílio
- (207) **(?):** o casamento era (xxx)
- (208) **(?):** é
- (209) **Deborah:** é da da mulher que não sei se apaixonô pelo PRIMO=uma coisa ssim

- (210) **Márcia:** eles se apaixonaram é daí a a criada da casa chantagiava ela
 (211) **Tiago:** DEPOIS É O AMOR E Ô
 (212) **Professora:** i::sso então (...) esse que fez agora a novela das sete (xx) amor não sei das quantas
 (213) **(?):** Andrei
 (214) **Professora:** isso Andrei mas tinha otro nome
 (215) **Alunos:** Miguel
 (216) **Professora:** É esses esses (...) a solução foi a morte dela né (.) tá que que mais? foram os
 (217) **(?):** Os Maias
 ((comentaram brevemente sobre o livro e sobre uma outra forma de Romantismo, não vista até aquele momento nas obras estudadas. Deu o sinal))

Como mostra o trecho acima, durante praticamente toda a aula a professora passou falando sobre os autores e suas obras e sobre a literatura, conceituando-a e localizando-a historicamente, turnos 22, 29, 31, 48, 50, 82, 93, 110, 118, 128, 157, 175, entre outros momentos da aula; tudo em função de uma aula de “revisão de tirá dúvidas prá depois podê sê feito o trabalho de avaliação”, turno 19. Assim como a professora os alunos também demonstram preocupação com a avaliação, turnos 193 a 200. No entanto, contraditoriamente a essa forma de pensar a leitura nas aulas de literatura, para Rolla (2004, p. 166), o professor de literatura é um privilegiado à medida que “tem como objeto de sua área um universo rico de significados – as obras literárias de todas as épocas e nacionalidades – patrimônio cultural da humanidade”. Porém, como a própria autora afirma, nem sempre isso é percebido pelos professores, na escola. Além disso, a literatura associa muitos aspectos que se combinam e “variam com cada autor, com cada leitor e em cada ato de leitura”, o que leva a “supersignificação” (ROLLA, 2004, p. 166).

O segmento transcrito abaixo mostra que as tentativas de confirmação das hipóteses levantadas pela Márcia, a partir das leituras solicitadas pela professora, as quais ela afirma ter realizado, não foram confirmadas e nem mediadas pela docente:

Segmento 4 (08/07/2005 – Aula de Português)

- (41) **Professora:** ((depois da leitura em voz alta pela Deborah, a professora continua com uma explicação longuíssima sobre O Primo Basílio)) então agora tem duas questões primeira num trecho apresentado o narrador descreve (...) ((e explica o exercício sugerido pelo livro didático)) (...) portanto (.)
- (42) **Deborah:** é bem complicado
- (43) **Professora:** é é analisar agora é questão de análise análise reflexão e=
- (44) **Márcia:** A LETRA A
- (45) (.)
- (46) **Professora:** a e b
- (47) **Márcia:** uma é a traição
- (48) **Professora:** shu:: ã:: é prá vocês façam no caderno tá (.) não precisa copiá por exemplo não precisa copiá nada só colocam análise do análise de uma carta do (xx) alguma coisa assim
- (49) **Márcia:** ISSO NÃO É CARACTERÍSTICA
((alunos e professora continuam conversando sobre a prova e sobre eu filmar ou não aquela aula))
(...)
- (50) **Márcia:** ELA DORMITAVA como é que é dormitava? tava meio dormindo ((risadas))
- (51) **Professora:** que nem vocês na sala de aula
- (52) **(?):** meu! ((risadas)) coitada!
- (53) **Tiago:** TÁ LOCO PROFE!
- (54) **(?):** ISSO A PROFESSORA FALÔ PRÁ QUEM FEZ A PERGUNTA
(...)
- (55) **Márcia:** PROFESSORA
- (56) **Professora:** oi
- (57) **Márcia:** tipo assim ((muitas conversas)) A TRAIÇÃO É A SEGUNDA FASE DO
- (58) **Professora:** Machado Machado de Assis
- (59) **Márcia:** ENTÃO EU NÃO SEI!!
- (60) **Professora:** mas eu pedi prá vocês relê
- (61) **Márcia:** mas eu já li ontem de tarde um monte de vez
- (62) **Drika:** eu já li tudo
- (63) **(?):** É:::
- (64) **Professora:** lê de novo
- (65) **(?):** não tem otra coisa prá gente escreve?
((continuam conversando/reclamando porque não conseguem fazer))
- (66) **João:** ô::: professora vai entregá o trabalho
- (67) **Professora:** ((pergunta se ainda não entregou)) (...) o yeah verdade deixa eu i lá buscá ligero daí eu entrego prá vocês (.) ainda bem que tu lembrô eu tinha esquecido
- (68) **Paula:** não precisava i embora
((quando a professora saiu da sala para buscar o trabalho, os alunos correram até a mesa da professora, abriram o livro e começaram a procurar as respostas. A Márcia, a Drika, o Tiago procuravam pelas respostas freneticamente enquanto que os outros cuidavam na porta para ver se a professora vinha. Quando encontraram as respostas, a Drika ditava e os outros copiavam, porém, a professora vinha vindo e tiveram que desistir, não conseguiram copiar tudo. Cuidaram para deixar o material como estava para que a professora não percebesse nada))
(...)
- (69) **Professora:** tão desmontando a sala?
- (70) **Alunos:** ELA ((se referindo a mim)) DEIXÔ CAÍ A FILMADORA DAÍ O (xx) COREU PRÁ SALVÁ ELA@@@

Aula de português, 08 de julho de 2005

Conforme o turno 42, a aluna acha o exercício “complicado” e a professora insiste dizendo que é preciso “análise” e reflexão”, turno 43, talvez, justamente por

isso que o exercício estava tão “complicado”. No entanto, no turno 47, a Márcia tenta confirmar uma hipótese, o que, de certa forma, chateia a professora, turno 48, pois é para “fazer no caderno”, nem precisava “copiar nada”, turno 48. Ainda não satisfeita com o fato de não conseguir fazer o exercício, chama a professora e novamente levanta outra hipótese, baseada nas leituras que a professora já havia pedido para eles fazerem em casa, turnos 55 e 57. Contudo a professora não a ajuda e ela, então, diz não saber, turno 59. Como mostra o restante da transcrição, a professora, com ar de cobrança, lembra os alunos que havia pedido para eles relerem o texto em casa, turno 60. A Márcia alega ter lido várias vezes e que, mesmo assim, não estava conseguindo fazer, turnos 60 e 61. Mesmo com tantas dúvida e a visível/“aparente” preocupação dos alunos, todos não sabiam fazer, a professora não retomou as questões e nem auxiliou na compreensão, simplesmente saiu da sala para buscar as resenhas que eles haviam feito na aula anterior. Os alunos, no entanto, copiaram as respostas do livro da professora, como mostra o comentário do segmento acima. Apesar de os alunos terem “avançado” no livro da professora para ver as respostas, e não ser a forma mais apropriada para eles resolverem as questões, foi o jeito que eles encontraram para respondê-las, como a professora havia pedido. Talvez pudesse dizer que quem fez o trabalho de “mediação” entre os alunos e as questões foi o livro da professora, muito embora sem reflexão, sem troca de opinião e sem sugestões de outras leituras. Além disso, essa atitude dos alunos não demonstra nenhuma tentativa por parte deles, nenhuma discussão entre eles mesmos a partir dos textos lidos, o que, com certeza, poderia ter ajudado na construção de possibilidades de resposta para o exercício solicitado. Quando a professora voltou à sala, e por isso a “aparente preocupação”, as questões não foram retomadas e uma

nova discussão surgiu porque as resenhas não tinham nota, estava apenas escrito “Bom” ou “Muito Bom”.

Segmento 5 (08/07/2005 – Aula de Português)

- ((a professora começou a entregar os trabalhos))
 (71) **Deborah**: Ô NÃO TEM NOTA?
 (72) (?): BOM MUITO BOM
 (73) **Deborah**: MÁ NÃO TEM NOTA?
 (74) (?): PROFESSORA ALGUÉM GANHÔ ÓTIMO?
 (75) (?): EU EU NÃO @@@
 (76) (?): PRFESSORA I A MINHA NOTA?
 (77) **Professora**: ATENÇÃO ((conversas)) quem não me entregou vai (xx) agora=
 (78) (?): =psora BOM é que nota?
 (79) **Professora**: já vai (.) só um poquinho Carlos e João 8 Helena e José 9 Milena e Deborah 8 Carla e Ane 7 Pedro Paula7 Nara e Maria 7 Drika Márcia 8 Fernanda e Clara 7 (xx) Gelson 6 Jean Antônio 7 Márcia e Marcos 8 (.) tá quem não entregô certo? tá (xx)
 (80) (?): quem não entregô?
 (81) Professora: não sei
 (82) (.)
 (...) ((deu o sinal))

Aula de Português, dia 08 de julho de 2005.

Então, a professora disse as notas que o “Bom” e o “Muito Bom”

representavam

e assim terminou a aula, sem que as questões tivessem sido retomadas tanto por iniciativa da professora quanto a pedido dos alunos. Essa atitude dos alunos e da professora evidencia de forma explícita que as ações sociais são construídas com co-participação de ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que, mesmo não conseguindo realizar as atividades solicitadas, se as notas forem boas, é o suficiente. Isso também está presente no discurso ideológico do orientador pedagógico quando ele deu início ao CCP e na segmentação de uma aula de inglês, após a apresentação de um trabalho, conforme mostra a vinheta narrativa e o segmento 6, respectivamente:

[...] o mais importante é querer aprender, não adianta bons professores, se os alunos não querem aprender. **Esperamos que todos passem no final do ano** [...]

Diário de campo, CCP, 14/07/2005.

Segmento 6 (07/07/2005 –Aula de Inglês)

- (23) **Teacher:** ok souberam de cor parabéns os três grupos ((conversas)) os outros grupos apresentaram na semana passada também foram bem assi= o grupo da Márcia e do Marcos que souberam de cor ã:: também apresentou foi ã:: Ane (.) a Carla e a Nara ã:: que yambém deram o máximo de si do do jeito como como conseguiram fazer né e a Deborak e a Drika que também foram bem=
- (24) (?): =deu as notas?
- (25) **Teacher:** não eu não dei as notas ainda porque falta o Pedro e a Paula daí só depois (xx)
- (26) (?): depois vai fala=
- (27) **Teacher:** sim
- (...)

Uma vez mais o discurso normativo, através do orientador pedagógico, ratifica e enfatiza uma fala que, de certa forma, isenta os professores de suas responsabilidades como mediadores do processo de aprendizagem escolar, uma vez que “o mais importante é querer aprender, não adianta bons professores, se os alunos não querem aprender”.

Ainda em outras aulas em que o texto literário havia sido disponibilizado, a leitura apresenta uma noção equivocada e sem sentido. Depois da aula transcrita acima, no segmento 3, na qual havia falado sobre o Realismo, a aula de leitura aconteceu em uma aula de inglês (com a mesma professora de Português/Literatura). A professora entregou livros (“os clássicos”) de Machado de Assis de uma coleção que a escola havia adquirido e, sem indicação alguma de uma atividade pensada a partir daquela obras, entregou-as para os alunos que, sem muita concentração ou ânimo para ler, demonstravam desinteresse, conversando com o colega ou lendo um pouco e parando durante toda a aula. A vinheta narrativa a seguir demonstra isso:

Durante as observações, uma aula do sistema rotativo de leitura na escola ocorreu na aula de inglês/alemão. Segundo a professora, a escola havia recebido algumas coleções de vários autores da literatura brasileira e, como estavam estudando sobre o Machado de Assis, ela propôs a leitura desse autor. Essa aula ocorreu da seguinte forma: os livros clássicos do Machado de Assis foram distribuídos conforme os alunos iam pedindo e depois, em “silêncio”, cada um leu o seu livro, partes dele. No final da aula, foram devolvidos e não se

falou nada sobre eles. Além disso, os alunos que foram para a aula de alemão não leram esses livros. Na aula de leitura em alemão, os alunos leram, na maioria deles, revistas; não pareciam motivados para ler.

Diário de campo – aula de leitura na aula de Alemão/Inglês

As aulas de português/literatura deveriam apresentar um diferencial com relação às demais disciplinas do currículo, pois elas são organizadas e ministradas pelos especialistas da língua. Isso não quer dizer que os professores de outras áreas não tenham o compromisso de auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas a matéria de português ocupa um lugar privilegiado no currículo, visto que o texto é, ou precisaria ser, o promotor da leitura significativa através da mediação do professor.

Ainda refletindo sobre a leitura na escola, em muitos casos, ela é pensada a partir da leitura do livro didático, embora, muitas vezes, não aconteça nem a partir dele.

A professora adota um livro didático, que é utilizado da primeira à terceira série do Ensino Médio e, apesar de dizer que optou por esse material “porque é muito bom, tem bastante compreensão de textos” e também porque “traz questões de literatura, de gramática e de compreensão de textos bem separadas assim, quando os alunos cansam de um conteúdo, passamos a ver outras coisas”. Durante todo o período de observação, uma vez apenas ela pediu para os alunos fazerem um exercício, letras ‘a’ e ‘b’, – “Hora de Leitura” – (Questão de vestibular da Funesp/SP) o qual os alunos não conseguiram responder.

Diário de campo – Aula de leitura Português/Literatura

A concepção de leitura, de língua e de linguagem dessa professora está refletida através do que ela fala e no que ela realmente faz com relação ao material adotado pela escola: “é muito bom, tem bastante compreensão de textos” “traz questões de literatura, de gramática e de compreensão de textos bem separadas assim, quando os alunos cansam de um conteúdo, passamos a ver outras coisas”. Porém, em especial, durante todo o semestre de observação a “compreensão de

textos”, mesmo a do livro didático, não aconteceu. A própria escolha do material revela uma opção de ensino, de educação dividida em gramática, literatura e compreensão de textos, como se a formação de leitores críticos se desse através de blocos de significação.

Além do que foi descrito acima, a observação do evento aula confirma que, apesar de haver uma prática de ensino que incluía textos tanto na LE quanto na LM, não há ações sociais que consideram a aquisição do processo de leitura significativa. Essa forma de trabalhar a leitura revela, como já vimos, uma concepção de leitura, de ensino, de linguagem que procuro ilustrar a seguir. A aula de português iniciou com a professora perguntando o que era uma resenha cujo “conceito” foi discutido a partir da leitura em voz alta, parte pela professora, parte pelos alunos, do livro didático. Depois da explicação do que deveria ser o gênero resenha, a professora distribuiu várias revistas ISTOÉ e EPOCA aos alunos. Estes deveriam ler, pelo menos durante umas duas aulas, para, então, escreverem as resenhas. Conforme as anotações do diário de campo, a professora encaminhou a atividade da seguinte forma:

A professora distribuiu várias revistas ISTO É e ÉPOCA e pediu que os alunos lessem e vissem como era mesmo a resenha. As tarefas eram as seguintes: para tema de casa, individualmente, eles deveriam fazer um resumo sobre um livro, uma novela, um filme, uma reportagem das revistas; na aula (teriam duas aulas para fazer isso) eles fariam, em duplas, uma resenha. Todos se sentaram nos pares, conforme queriam.

Diário de campo, 20 de maio de 2005 – Aula de Português/Literatura.

O segmento abaixo mostra a análise da professora de uma das resenhas escritas pelos alunos Marcos e Márcia.

Segmento 7 (03/06/2005 – Duas Aulas de Português)

((A diretora estava conversando com os alunos sobre a formatura e pediu para eu sair já que haveria discussões sobre os professores homenageados, etc. Como no final da aula ainda deu um tempinho a professora, que naquele momento já havia retornado à sala, pediu para alguns alunos lerem as suas resenhas))

(1): **Márcia:** ((a Márcia leu a sua resenha sobre “Os Normais”))

- (2) **Marcos**: isso é uma resenha?
- (3) **Professora**: em alguns pontos sim ta então já que tu pediu eu vô colocá a minha opinião (.) trata-se em alguns pontos de uma resenha só que a parte do resumo foi demais comentada ela foi demais a história foi demais comentada ela foi esmiuçada nos mínimos detalhes e numa
- (4) **Marcos**: ah
- (5) **Professora**: mas olha tudo é resumo tudo é resumo tudo é história
- (6) **Márcia**: mas tu colocô os pontos principais =
- (7) **Professora**: =pois é veja bem ficô extensa ficô muito extensa principalmente a parte do resumo e pouca crítica pouca análise crítica no começo tinha um poço e no final e o resto é tudo resumo e aí vai então é:: houve uma pequena falha ali é demais resumido
- Transcrição - Dia 03 de junho – Duas aulas de Português

A transcrição acima evidencia uma reflexão do trabalho escrito pelos alunos a partir das leituras que eles haviam realizado; no entanto, não há efetivamente um trabalho de construção de sentido em duplas ou no grupo de alunos com relação a elas. O que existe é uma reflexão unilateral da leitura da resenha dos alunos em termos estruturais e não de sentido, a partir da perspectiva da professora. Isso também se repete quando ela traz como “modelo” a resenha que ela havia feito sobre o livro “A Carne “ de Júlio Verner. Nesse sentido, a leitura dos livros que eles já haviam lido e das revistas serviu de pretexto para o ensino da resenha.

A leitura nas aulas de inglês foi usada como pretexto para a aprendizagem da pronúncia (leitura em voz alta). O segmento abaixo ilustra isso:

Segmento 8 (07/07/2005 –Aula de Inglês)

- (28) **Teacher**: (...) ok então seriam essas as palavras as novas e daí nós vamos ver agora a leitura ã: tem alguns textos acho que favorecem em duplas mas todos podem ser feitos em duplas dá prá lê prá todos então vocês treinaram em casa quais textos ((conversam sobre os textos, quais poderiam ser lidos, a professora também faz a chamada, etc.))
- (...)
- (29) **Deborah**: psora como é que se lê isso aqui?
- (30) **Teacher**: foreign
- (31) **Deborah**: foreign=
- (32) **Teacher**: =foreign language (.) are those
- (33) **Deborah**: THOSE
- (34) **Teacher**: THOSE ARE THOSE
- (35) **Deborah**: are those
- (36) (0.2)
- (...)

- (37) **Deborah:** NÓS PODEMOS COMEÇÀ PSORA?
 (...)
 ((a Deborah e a Drika lêem o texto))
- (38) **Teacher:** k mais devagarinho né prá vocês ã:: (xx)
- (39) **Drika:** é que é costume @@
- (40) **Teacher:** EITHER né ã:: ótimo vocês tem que aos poucos começá lê mais rápido só que daí às vezes a gente faz uma correção daí passa por cima mas tá ótima a leitura só daí uns errinhos quanto à pronúncia mas::: ok and you?
- (41) **Márcia:** surfing the net page fifty-three
 ((leu o texto em voz alta sozinha e a professora fez uma correção de pronúncia))
- (42) **Teacher:** ok até ali tá ótimo tá boa a leitura até agora ok next one
 (...)
 ((mais leituras, o Tiago também leu e a professora auxiliou em algumas partes))
- (43) (?): hi Bob how how como é que é?
- (44) **Teacher:** how is it going?
- (45) (?): how is it going?
 ((continuam fazendo a leitura em voz alta a professora acaba chamando a atenção para uma palavra que já havia ficado dúvida com relação à pronúncia, todos repetem juntos em voz alta))
- (46) **Teacher:** ok Nara
- (47) **Nara:** ((inicia a leitura em voz alta))
 (...)
- (48): **Teacher:** oh pessoal vamos ficá todos atentos agora se não se perde muito da leitura então todos be BEM silenciosos só um pouquinho Ane
 (...)
- (49): **Nara:** ((reinicia a leitura, a professora fez algumas correções))
- (50) **Teacher:** Nara tu tem que escutar a fita que eu te gravei=
- (51) **Nara:** eu escutei só que daí ouvindo (xx) eu não consigo aprendê sabe quando fala (xx)
- (52) **Teacher:** daí tu que fa faz assim oh até um ponto i daí tu dá um um pause né daí tu escuta e repete né melhor seria o CD MESMO daí e CD seria mais fácil né mas já ajuda a fita já ajuda tu tem que deixa até ponto e daí tu dá um stop daí tu vai repetindo nem que tu tem que volta de novo (xxxx) né porque já melhorô um pouco só que ainda falta mu:::ito (.)
 vamo vê outro texto?
 ((mais alguns alunos lêem os textos))
 [...]
- (53) **Teacher:** então tem que melhorá a leitura ainda não não tá assim correspondendo e Fernanda já melhorou bastante nas últimas leituras que você fez né você está conseguindo assim deslanchá mais (.) também tem que melhorá ainda a Ane tá um pouco (xx) Carla já estava melhor na leitura né você está regredindo porque você já estava melhor então você pode treinar mais em casa tá OS DEMAIS tão bem na leitura e o Jean também eu percebi tem ainda um pouco de medo pode se soltar mais apesar de que já melhorô BASTANTE a tua leitura nas últimas vezes que a gente conferiu ok os demais tão bem na leitura né assim PODE CONTINUAR ASSIM né PAULA me SURPREENDEU também tá fazendo uma BOA leitura já (.) os demais também os outros sempre tavam BEM na leitura mas continuem assim OK DÁ TEMPO DE A GENTE AINDA DÁ UMA SEQÜÊNCIA NÉ
- (54) (?): professora fala as notas
- (55) **Teacher:** olha 9 8 7 6 5
- (56) **Alunos:** uhm:::!!!
- (57) **Teacher:** @@@@ não mas assim os que eu chamei a atenção é ou 7 6 5 os demais 9 8 né ((os alunos perguntaram se ninguém tirou dez, a professora responde que dez eles já haviam tirado na apresentação)) (...) PESSOAL NÓS ESTÁVAMOS VENDO O TEXTO 62 PAGINA 62 FALTA:::VA 2 ÚLTIMAS 3 LINHAS
 ((nesse instante o Marcos chegou na porta e entrou. Logo a Márcia pediu para a professora deixá-la “ajudar ele lê o texto” a professora respondeu que não pois ele iria ler sozinho))
- (58) **Marcos:** 62?
- (59) **Teacher:** 61 daí essa esse texto a gente já viu na só prá vê como é que anda a leitura ((o Marcos fez a leitura em voz alta do texto que a professora havia pedido))
- (60) **Teacher:** kei ok então vamos lá page 62 então vamos escutá de novo (.) o CD again the CD
 (...)

((todos os alunos ouviram o texto novamente e todos juntos em coro repetiam o texto em voz alta))

A grande maioria dos alunos surpreende a professora pela leitura estar tão boa (turno 53). No entanto, alguns ainda, precisam melhorar (turno 52). Para ela, o trabalho com todos os textos trabalhados até então serviu como um fim para a aprendizagem da pronúncia e não como um instrumento promotor de sentido.

A leitura em inglês também serviu de pretexto para a escrita; o segmento 9 mostra como esse trabalho foi realizado:

Segmento 9 (02/06/2005 – Aula de inglês)

[...]

(192) **Teacher:** então daí ô:: vimos o diálogo no capítulo seis só que no capítulo sete não houve diálogo mas houve muita informação que vocês podem aproveitá sobre internet ou mail sobre um monte de coisas relacionadas à internet então esses dois capítulos vocês juntam assim vocês pega as informações que nós vimos í daí vocês vão criá um diálogo sabe é um diálogo tipo assim um teatro prá vocês poderem encená depois daí como vocês querem fazê isso eu deixo a criatividade de cada DUPLA OU TRIO O COMO vocês vão fazê se vai tê um professor que vai dar algumas aulas explicativas pros alunos que vão tirar as dúvidas si digamos alguém tá fazendo um curso de computação os DOIS estão no curso de computação aí tem o professor que vai ensinado que vai explicando OU digamos se está fazendo o curso de computação que nem aquele texto daí vem o amigo te visitá i daí vocês conversam sobre isso OU OU OU tá? Vocês que optam como que vocês vão fazê de que maneira oande vocês vão situar a ação se querem fazê numa sala de aula em casa num curso de computação SEI LÁ usem a criatividade de vocês né? se querem por exemplo que seja uma AULA digamos assim daí alguém é o professor que vai explicando daí ô:: a turma da tarde já iniciô esse trabalho assim sim professor nós podemos lê e tal não pode lê é pra ser assim encenado é:: falado eu disse OLHA usem a criatividade de repente a pessoa vai tê que anotar algumas coisas né CARTAZES FAIXAS prá o aluno poder entender melhor né? usem a criatividade CERTO? ENTÃO vocês agora fazem as equipes dividem como vocês vão fazê aproveitar assim o MÁXIMO as informações possível que tão ali é possível fazê um BOM texto e ESSE texto eu gostaria que vocês digitassem já que nós tamo falando de computador de internet que vocês digitassem o trabalho fizessem uma folha ocupem uma folha toda digamos aumentem a letra se for preciso mas prá que ela enche a folha prá expor quero fazê um cartaz GRANDE daí vocês aumentam 14 16 né mas que as falas fiquem fiquem em TORNADO de 10 prá cada um eu digo MAIS ou MENOS mas isso é com vocês <querem fazê mais> NÃO tem problema

As unidades 6 e 7 do livro didático de inglês trabalham com os textos “Naming computer devices” e “Surfing the Net”, ambos apresentam um número bastante grande de palavras sobre computadores e o vocabulário referente a esse assunto havia sido estudado. Uma vez mais, e nesse caso, ambos os textos foram estudados como pretexto para a escrita (isso será retomado na próxima seção).

Enfim, nesta subseção procurei apresentar algumas reflexões acerca da forma como o texto em LE e na LM. Na LM, ele vem sendo utilizado como pretexto para “contar” a história literária, ou simplesmente não é utilizado. Na LE, ele vem sendo utilizado com pretexto para aprender a pronúncia ou como pretexto para a escrita.

5.2 O CONTEXTO E AS TENTATIVAS DE SIGNIFICAÇÃO SEM O TEXTO

Nas aulas de inglês, as atividades eram propostas a partir da leitura; essas leituras eram feitas em silêncio, em voz alta, ou com todo o grupo repetindo cada parte juntamente com o CD ou em duplas. Além disso, como disse, há livros de inglês, os clássicos da literatura e outros, aos quais os alunos também têm acesso e, de acordo com o nível de cada aluno, são retirados ou sugeridos pela professora.

A leitura dos textos seguia uma metodologia embasada em um *warming up*, ou seja, antes da leitura de cada texto, a professora sempre realizava tarefas, questionamentos que contextualizavam o texto e procurava ativar o conhecimento prévio dos alunos com relação à próxima leitura, o que, de acordo com Wallace, é necessário e pode ser feito de várias maneiras (1992, p. 62), “[...] Antes de ler o texto devia haver vários tipos de pré-atividades, ou discussões de expectativas comuns sobre o tópico ou gênero de um texto a ser lido, talvez partir do título, ou das

gravuras relacionadas a ele”.¹⁵ Um assunto trabalhado nas aulas de inglês era sobre o personagem ficcional Harry Potter e uma pré-atividade feita para introduzir o texto está transcrita abaixo:

Segmento 10 (07/07/2005 – Aula de inglês)

[...]

- (30) **Teacher:** (xx) talk about Harry Potter ok the next text is about Harry Potter what do you know about Harry Potter what do you know about it
- (31) **Pedro:** quê?
- (32) **Teacher:** what do you know about it?
- (33) **Pedro:** o que que eu sei
- (34) **Teacher:** about Harry Potter?
- (35) **Pedro:** o que que eu sei DELE?
- (36) **Teacher:** yes
- (37) **Pedro:** ah it is a:: boy
- (38) **Teacher:** ok it's a boy a (xx)
- (39) **(?):** it's a boy bruxo
- (40) **Teacher:** ok it's a boy only this?
- (41) **(?):** it a boy bruxo
- (42) **Deborah:** i a:::
- (43) **Teacher:** do you know the books of Harry Potter? (.) do you know the books?
- (44) **(?):** no
- (45) **Teacher:** what are the books?
- (46) **Deborah:** EU li
- (47) **Teacher:** do you read about [(xx)] or do you remember about it?=
 (48) **Deborah:** [(xx)] the ONE the TWO the THREE
- (50) **Teacher:** ok
- (51) **Tiago:** the ONE djudju the TREE ((risadas/conversas))
- (52) **Teacher:** (xx) I am I have the Harry Potter the FIRST book of Harry Potter ã:: you know do you know ã:: who write the books? (.)
- (53) **Deborah:** que que é isso?
- (54) **Teacher:** who write the books=who's the author? (.) author of the books?
- (55) **Deborah:** é::: aquela mulher lá
- (56) **Teacher:** what's her name?
- (.)
- (57) **Teacher:** what's her name?
- (58) **Deborah:** J. K. Rowling
- (59) **Teacher:** ok how do you spell it in English o J.K. Rowling?
- (60) **Deborah:** (xx)
- (61) **Teacher:** NÃO como é que se pronuncia em inglês o J.K. Rowling?
- (62) **(?):** é o J. K. Rowling
- (63) **Teacher:** como que é o jota?
- (63) **Vários alunos:** djei kei Rowling
- (64) **Teacher:** kei ((mostarndo um livro)) this is the first book of the series Harry Potter and e a Pedra Filosofal in English (xx) bom! o livro em inglês (...)
- [...]
- (72) **Teacher:** BOM OK SOME QUESTIONS FOR YOU OK one moment please OK é::: DO YOU (...)

¹⁵ prior to reading the text there might be various kinds of pre-reading activities, or discussion of shared expectations about the topic or genre of a text to be read, perhaps drawn from the title, or pictures related to it.

- (111) **Deborah**: É ATÉ UMA BOA IDÉIA @@@ ((se referindo a um filme assistido por alguém))
((conversas))
- (112) **Teacher**: ok ã:: DO YOU KNOW HOW MANY BOOKS THE HARRY POTTER SERIES (xx)
is? How many books
- (113) (?): seven?
- (114) **Teacher**: no
- (115) **Deborah**: five!
((outros alunos também responderam five))
- (116) **Teacher**: five HAVE YOU READ ANY BOOKS OF HARRY POTTER SERIES?
- (117) **Deborah**: yes I do
[...]
- (118) **Teacher**: no yes yes only one yes ((risadas)) SÓ VOCÊ QUE LEU? OS DEMAIS
NINGUÉM?
- (119) **Deborah**: meu Deus do céu!!!
((continuam conversando sobre os títulos dos livros da série do Harry Potter))
- (...)
- (120) **Teacher**: então open your English books on page 61 né (...) ((conversas)) é num primeiro
momento eu gostaria que vocês só:: nem olhassem na na (xx) só escutassem

Nessa atividade, a professora e os alunos interagiram bastante. A professora tentou dar significado ao texto que leriam a seguir, contextualizando-o com perguntas relacionadas a autora da série “Harry Potter”, J.K. Rowling. A grande maioria dos alunos mostrava-se atenta e procurava participar, ainda que prestando atenção ao assunto.

Além desse “warming up”, como pré-atividade de leitura para os dois textos sobre informática (*Naming computer devices e Surfing the Net*), a professora levou os alunos à sala de computação para mostrar e aprender as partes do computador em inglês, palavras essas que apareceriam posteriormente nos textos. Quando retornaram da sala de informática, a professora colocou o CD para que os alunos ouvissem o texto, com a utilização de fones de ouvido. Em um primeiro momento, ouviram atentamente o texto com os livros fechados e responderam às perguntas “Sobre o que eles (os dois personagens do diálogo) estavam conversando?” O que ela começou na terça-feira, à noite?”. Os alunos comentaram e depois ouviram o texto lendo e repetindo em voz alta, todos juntos, e mais uma leitura em duplas, em voz alta.

Os alunos também responderam a algumas questões propostas pelo livro didático sobre o texto. Para fazer esses exercícios, eles estavam sentados em duplas ou em grupos de quatro, os alunos trabalhavam com o auxílio do colega ou da professora, que ia passando nos grupos e ajudando. No entanto, o exercício não exigia nenhuma reflexão ou muita interação visto que, conforme disse a professora, “a letra f é de acordo com o texto então é só procurar”, ou seja, era necessário apenas retirar a informação do texto e transcrevê-la na resposta, turno 10. A transcrição abaixo mostra como foi feita a correção desse exercício:

Segmento 11 (27/05/2005 – Aula de Inglês)

Contexto: Essa era uma aula sobre computadores.

- (1) **Teacher:** é aqui deixa ver do é do net it's a specific language network é:: of networks ali (.) é a linguagem específica dos computadores ó ((falas sobrepostas não compreensível))
- (2) **Teacher:** aqui deixa eu vê então é da web a linguagem dos computadores
- (3) **(?):** é da web
- (4) **Teacher:** what's the web ((falas sobrepostas não compreensível))
- (5) **Teacher:** tá aqui ó (.) it's a (xxx) of computers ((alunos conversando simultaneamente))
- (6) **Márcia:** professora (xxxx) ((alunos continuam conversando e rindo))
- (7) **Bill:** ó BEBORAH [DEBORAH]
- (8) **(?):** [(xxx)]
- (9) **Bill:** sem fala bestera hoje né ((alunos conversando))
- (10) **Teacher:** PESSOAL a letra f é de acordo com o texto então é só procurar ((falas sobrepostas e não compreensível))
- (11) **Teacher:** what's the web
- (12) **Bill:** TEACHER vem cá
- (13) **Teacher:** WHY (xxx) ((conversas/risadas de alunos. Além disso, pode-se ouvir a conversa de alguns alunos com a professora, possivelmente o Pedro e o Tiago))
- (14) **Teacher:** (xx) os dois programas mais usados na Internet ((passados vários minutos))
- (15) **Teacher:** quasi ((alunos continuam conversando/rindo))
- [...]
- (17) **Teacher:** vocês estão quase prontos (.) o QUE que tão GRAVANDO AÍ ((risadas sem nada responderem))
- (18) **(?):** professora DEMORA ainda
- (19) **(?):** é professora tem que esperar ((conversas))

- (20) **Bill:** VIU PIAZADA
((conversas e a professora auxiliando o grupo))
- (21) **Teacher:** meninos (.) please
((As conversas continuavam))
- (22) **Teacher:** temo ainda que corrigi
((conversas))
- (23) **Teacher:** What is NETWORK=is a collection of (xxx)
((alunos gritando))
- (24) **Teacher:** web Pedro
- (25) **Pedro:** espera um poco (.) (xx) using the Internet
- (26) **Teacher:** NÃO
- (27) **Bill/Tiago:** no
- (28) **Teacher:** NO WEB
- (29) **Marcos:** ((leu a sua resposta e explicou que podia haver mais de duas respostas corretas))
- (30) **Teacher:** é:: daí a outra não fecha=< ▼ até que poderia sê correta mas a outra fecha> WEB QUEM FEZ DIFERENTE (.) NINGUÉM (.) então WEB é the same as the world wide web (.) the same as the world wide web
- (31) **Márcia:** eu tava CERTA
((Colegas uhh::))
- (32) **Teacher:** a otra não fecha direito daí (.) number five
((alunos conversando e alguém batendo uma régua, provavelmente))
- (33) **Teacher:** qual é Pedro
- (34) **Pedro:** é que nós tinha (xxx)=
- (35) **Teacher:** =Anne
- (36) **Anne:** é:: ((lê a sua resposta))
- (37) **Teacher:** YES OK of the world (xx) OK
((conversas))
- (38) **Tiago:** profe eu acertei
- (39) **Teacher:** OK (.) number six ã: Tiago
- (40) **Tiago:** ai:: essa aí surfing é que eu errei
((Professora e alunos conversavam, alguns riam alto))
- (41) **Teacher:** using Internet is like something= ((risadas/conversas)) =você tá usando chat room prá (xxx) (0.3) é:: (xxx) number sete
((alguém lê a sua resposta))
- (42) **Teacher:** YES ((gritos, a professora faz uma pergunta e o Marcos responde com toda a calma/naturalmente))
- (43) **Teacher:** é:: no mesmo momento que você se comunica outro tá se comunicando= tipo em vez de você usa o telefone usam o:: computador né=a tela ô:: teclado né? então ((o Marcos complementa)) é:: é: VERDADE e a mensagem sai na hora que você planeja AGORA (.) ô:: chat room aquele você fala o outro ta falando então (.) é no tempo real=
- (44) **Marcos:** =como se [compará] ao telefone (xxx)=
- (45) (?): [(xxxx)]
- (46) **Teacher:** =é:: é: exatamente (.) então é a mesma ô:: chatroom em vez de usá o telefone < em vez de falá ao vivo você o microfone e fala a mesma coisa> ã: é :: number eight Nei
((Risadas e conversas))
- (47) **Nei:** (xxxx)
- (48) **Teacher:** YES ((conversas, a professora confirma a resposta e todos lêem juntos a ordem dos números conforme havia sido solicitado no exercício de associar as palavras ao seu significado)) OK (.)
- (49) **Tiago:** alguém [pensa (xxx)]
- (50) **Teacher:** [quem qué continuar] ler=number one=number one
- (51) (?): ((Alguns alunos falam/perguntam))
- (52) **Drika:** ((A Drika lê a sua resposta))=
- (53) **Teacher:** YES ou então they are network by (xx) ã: Marcos number two (.)
- (54) **Marcos:** ((o Marcos lê a sua resposta. Enquanto isso vários colegas começam a conversar ao mesmo tempo))
- (55) **Teacher:** você colocô o que que é né? ((alunos conversam todos ao mesmo tempo))
- (56) **Bill:** PROFESSORA DEIXA EU LÊ PRÁ VÊ SE TÁ CERTO? ((a Márcia lê a sua resposta))

- (57) **Teacher:** ok ok é:: seria permitir que < que nem a Márcia acho que colocô essa parte > permití que a conversa entre
- (58) **Márcia:** between people=
- (59) **Teacher:** ISTO ISTO ok ou seja é::: [(xxx)]
- (60) (?): [(xxx)]
- (61) **Teacher:** number three
- (62) **Pedro:** what's the web? ((o Pedro lê a sua resposta, muitas conversas))
- (63) **Márcia:** agora é quatro? ((Muitas conversas simultâneas))
- (64) **Teacher:** sim sim só que pode (xx)
- [...]

Dia 27 de maio de 2005 – Aula de Inglês.

Conforme mostra o segmento acima, o trabalho com o texto esteve voltado à localização de informações exatas contidas nele, não indo além disso.

Um outro exercício para ser realizado a partir da leitura do texto era um “*match the columns*”, sobre o vocabulário, o qual também foi corrigido e repetido por todos em voz alta, na ordem “correta” (a, b, c, ...). Apesar das atividades propostas pelo livro terem sido elaboradas a partir de um diálogo pré-fabricado, bem como a partir de outros textos sobre computadores, e-mails, Internet e para estudar outros aspectos lingüísticos, a professora conseguiu dar uma razão para as leituras realizadas propondo a elaboração de um novo diálogo que teria de ser apresentado usando os computadores. Para Nuttall (1982, 2000, p. 155), “[...] Na ausência de uma razão real para ler, é necessário dar aos alunos uma razão imaginária [...]”¹⁶, ou seja, apesar de não terem uma razão real para realizar aquela leitura, os alunos utilizaram dos textos lidos o seu recurso lingüístico, a sua organização e o seu vocabulário em uma situação comunicativa real, uma vez que eles teriam que simular uma situação real de comunicação. O segmento abaixo mostra que, apesar dos exercícios mecânicos “que serve para “treinar” ou “fixar” determinadas habilidades; é totalmente irreal, isto é, fabricado [...]. É, no entanto, necessário, e há o momento certo para lançar mão deles” (PCSC, 1998, p. 99), a professora sugere uma atividade, “[...] conjunto de

¹⁶ In absence of a real reason for reading, it is helpful to give students an imaginary one.

ações simuladas em sala de aula para servir depois de prática real [...]” (PCSC, 1998, p. 99), que se utiliza, conforme dissemos, do que foi estudado nos exercícios na tentativa de aproximar o discurso normativo em uma prática mais real (cf. **segmento 9**, seção 5.1.2)

Conforme mostra o referido segmento, a professora incentiva o uso do que foi estudado, lido e feito a partir dos textos para reutilizá-los em uma outra situação. Todas as apresentações foram feitas na sala de informática, de uma maneira dinâmica, divertida e bem “encenada”.

Contudo, tanto em inglês quanto na LM, o texto serve de pretexto para a realização de alguma tarefa, exercício, treinamento da leitura e escrita, aprendizagem de vocabulário, entre outros. No inglês, a atividade principal é o ensino do vocabulário, sendo o texto apenas pretexto, apenas uma coleção de palavras novas sem re-significação. Ou seja, em inglês o vocabulário não é ensinado para ler o texto, mas o texto é lido para aprender o vocabulário, conforme mostra o segmento abaixo:

Segmento 12 (18/07/2006 – Aula de Inglês)

- (5) **Teacher:** ã::: pessoal muitas dessas palavras que estão no word expressions elas vão aparecer (xx)
[algumas já apareceram] né
- (6) **(?):** [Paula!!]
- (7) **Teacher:** (...) então nós vamos dá o significado delas (.) aí tu está per[to (xxx)] da dupla ((alunos conversando/procurando a lista das palavras))
- (8) **Teacher:** abominable que que significa ABOMINABLE=
- (9) **Márcia:** =abominável homem das neves!!
- (10) **Teacher:** isto abo dá proa perceber que em português é bem parecido
- (11) **Deborah:** ah deve ser web eu não copieei essa
- (12) **Teacher:** mas a gente tem que ter cuidado com os falsos cognatos né que as vezes tem [palavras] que SÃO BEM parecidas mas que não não
- (13) **Deborah:** [abominable] é o mesmo significado
- (14) **Teacher:** what is a best seller
- (15) **Deborah** (outros também): é um a book that sold a lot=
- (16) **Teacher:** ou seja o que é que é sold (.) o que que é sold sold é que foi vendido bastante ou seja ou seja é um livro assim que que que é vendido muito que é traduzido em várias línguas
- (17) **Deborah:** best seller então=

- (18) **Teacher:** best seller ahã vocês cer certamente já viram em vários livros que vocês pegaram
tava escrito best seller então é um livro assim que foi vendido muito RECOMENDÁVEL é::
prá ser lido chamber the place where na assembly meets então seria um lugar onde
reuniões acontecem ou encontros acontecem. CLOSET?
- (19) **Alunas:** small room
- (20) **Teacher:** normalmente closet [(...) não é onde o:: Harry Potter tinha o seu quatinho né
COMPETITION
- (...)
- (21) **Teacher:** ou seja deadly é:: por exemplo um jogo (...)
- (...)
- (22) **Teacher:** é:: porque ã:: ô:: vai aparece sim só deixa eu vê aqui ã::: be different (...)
- (...)
- (23) **Teacher:** competitor
- (24) **Márcia:** competitor
- (25) **Teacher:** é:: (xx) é o [concorrer] concorrer competitor=
- (26) **Márcia:** [competitor] =uhu
- (27) **Teacher:** skipping
- (...)
- ((assim ia acontecendo para cada palavra do word expressions))
- (28) **Teacher:** (...) ok então seriam essas as palavras as novas e daí nós vamos ver agora a
leitura ã:: tem alguns textos acho que favorecem em duplas mas todos podem ser feitos em
duplas dá para lê para todos então vocês treinaram em casa quais textos
((conversam sobre os textos, quais poderiam ser lidos, a professora também faz a
chamada, etc.))
- (...)
- (63) **(?):** wizardry é o quê?
- (64) **Teacher:** wizardry é bruxaria (.) é witchcraft wizardry é feitiçaria bruxaria ok? Então vamos
fazer juntos ou já fizeram (.) as questões abaixo?
- (65) **(?):** não (.) quase
- (66) **Teacher:** vamos fazer juntos então
- (67) (.)

Como se vê no segmento 10, durante toda a aula, alunos e professora passaram vendo o vocabulário do texto e, além das palavras do “word expressions” que já acompanhavam o texto, traduzidas para o português, várias palavras (*abominable, best seller, closet, competition, deadly, competitor*, entre outras) haviam sido escritas no quadro e, ao lado, a explicação de cada uma delas em inglês. Essa atividade, na qual os alunos leram e iam dizendo o significado a partir da explicação em inglês, pode contribuir para a aquisição do vocabulário em inglês. E, além disso, inclusive contribuir para a aquisição de sua morfologia, não como exercício mecânico, mas para ensinar/perceber a diferença de significado entre *wizard* e *wizardry*, por exemplo, turnos 63 e 64. No entanto, essa atividade foi feita

após a leitura do texto, não houve mediação sobre a significação do texto, sobre o seu contexto de produção, além de ele não ter sido retomado após a leitura/aprendizagem do vocabulário.

Em síntese, a leitura em inglês tenta uma busca pela significação sem o texto porque a professora utiliza uma metodologia sem, de fato, ter entendimento das concepções de língua, de linguagem, de aprendizagem, de ensino e de educação subjacentes a ela. Por outro lado também, e não contraditoriamente ao que foi dito antes, pode-se entender que há contexto e tentativas de significação a partir do texto, mas sem muita reflexão e com ausência do texto em si mesmo. Quando todas aquelas atividades apresentadas acima são realizadas para “chegar” ao texto, como estratégias para compensar a falta do domínio do recurso lingüístico (a língua inglesa), faz-se uma infinidade de atividades para auxiliar na leitura e se esquece, de fato, de ler o texto e compreendê-lo a partir dos seus meios de produção, objetivos, de quem está falando, por quê, por que foi escrito, etc.

Assim, procurando entender se a leitura na aula de inglês se constitui em uma prática social significativa, a observação do evento aula mostra que a contextualização e as atividades de pré-leitura são elementos de leitura significativa e se constituem em uma prática freqüente com relação ao texto em inglês. No entanto, esses dois elementos não servem como co-construção de leitura significativa porque essa prática polarizada entre a contextualização e as atividades de pré-leitura não efetiva processos de aprendizagem a partir da leitura em inglês, apesar de ser observável o trabalho interacional e pedagógico da professora com relação a essas aulas.

5.3 A QUESTÃO DO ENSINO DA LE: LAPSOS DE LEITURA SIGNIFICATIVA

A palavra “lapsos” talvez não seja o termo mais adequado para ser usado. No entanto, o utilizo porque me parece ser um termo interessante e que expressa de forma consistente os episódios de leitura significativa que “insistiam” em acontecer e que não eram co-sustentados ou sustentados durante as aulas de leitura.

As aulas de leitura em LM e em LE, como já foi visto, apresentam divergências no que diz respeito ao fato de que não refletem na prática o discurso normativo dos envolvidos no processo de aquisição da leitura significativa na escola, tanto por parte dos docentes, que não possibilitam tarefas de leitura que levem a significação, quanto por parte dos discentes, que como, co-responsáveis, não demonstram preocupação em repensar o seu processo de aprendizagem. A seguir, no entanto, apresentarei lapsos de leitura significativa que, entretanto, não se desenvolveram e não levaram a uma vivência mais extensiva e co-sustentada de leitura na sala de aula: um deles iniciado pela professora e, os outros, por alunos; em ambos a professora não co-sustentou a interação:

Como na última aula de português ela professora havia comentado brevemente sobre o texto do Jô Soares - “Manual de sobrevivência para turistas de primeira viagem” (Rev. Veja disponibilizado pelo livro didático dos alunos) – iniciou a aula pedindo que os alunos fizessem a leitura em voz alta do referido texto. Vários alunos leram o texto e no final da leitura a professora perguntou: **o que que o Jô pretendia ao escrever esse texto?** Os alunos não fizeram hora responder (ou pelo menos tentar) que ela pediu a eles que lessem a explicação do próprio autor. Em seguida, a professora coloca sobre as “preocupações” de um turista no exterior e a aluna **Márcia conta da experiência de seu tio, funcionário do Banco do Brasil, quando foi aos Estados Unidos e que sofreu por não dominar a língua inglesa, com isso, ao voltar ao Brasil, começou, imediatamente, um curso de inglês. No entanto, continua ela, uma prima foi para lá também e “se virou bem”.**

Diário de campo – Aula de português - 29 de abril de 2005.

Com a pergunta “o que Jô pretendia ao escrever esse texto?” ou em outras palavras, “A partir de qual ideologia?”, a professora poderia ter promovido um momento de interação e de troca a partir do qual as “várias leituras” teriam sido ditas e debatidas, confrontando as várias opiniões e, inclusive, ter refletido, assim como a professora de Química (que, conforme veremos, vai realizar um trabalho desse tipo), sobre a LE. No entanto, isso não aconteceu e, desgraçadamente, a professora pediu que os alunos lessem a explicação do autor do livro didático, permitindo um significado único daquela leitura, ou seja, apenas a partir “dos olhos” do autor. Na pior das hipóteses, a professora poderia ter confrontado a opinião do autor com a dos alunos, o que também não foi proporcionado.

Contudo, a aluna Márcia re-significa a leitura do texto do Jô a partir da sua vivência, contando o que havia acontecido com seu tio e com sua prima. Nenhum comentário ou pergunta foi feita após a sua colocação. A desmotivação frente àquela leitura parecia quase total, conforme mostra o trecho do diário de campo:

7 hs. e 46 min. – Alguns alunos estavam acompanhando a leitura do livro e as explicações. Enquanto isso, o Pedro, escorado, quase dormia; a Deborah passava um “gloss” nos lábios; o João fechou o livro e se espreguiçou; o Carlos fechou o livro também e começou a se cutucar e a brincar com o João; agora, o Pedro acorda definitivamente (8 hs. e 12 min.); a Márcia reclama do horário que trocou e, assim, passou a ter três aulas com a mesma professora “na Sexta não venho mais” (continuou vindo).

Diário de campo – Aula de Português – 29 de abril de 2005.

Outros lapsos de leitura significativa aconteceram na aula de Português/Literatura. Quem iniciou a mediação com uma pergunta foi Deborah; os colegas fizeram outras tentativas:

Segmento 13 (08/07/2005 – Aula de Português/Literatura)

[...]
(18) (?):

[PROFE! Avaliação só é com consulta?]

- (19) (?): NÃO NINGUÉM TÁ BRINCANDO
 (20) **Professora:** ã::
 (21) **Deborah:** Aluísio de Azevedo foi o principal escritor do Naturalismo (.) foi MAIS que Machado de Assis?
 (22) **Márcia:** FOI COM ELE QUE COMECÔ O REALISMO NO BRASIL NÉ (.) E FOI EM 1871=

No turno 21, Deborah faz uma asserção e termina com uma pergunta “Aluísio de Azevedo foi o principal escritor do Naturalismo (.) foi MAIS que Machado de Assis?”. A pergunta da aluna, talvez tenha sido feita na tentativa de entender porque um escritor ou outro tenham sido importantes para o Realismo/Naturalismo. A Márcia é quem toma o turno, dizendo “FOI COM ELE QUE COMECÔ O REALISMO NO BRASIL NÉ (.) E FOI EM 1871=”, turno 22, e é ela também que faz o andaimento para esclarecer a sua dúvida embora peça confirmação “né”. A professora faz uma complementação “lógica”, como ela mesma afirma, turno 23, não confirma o andaimento da colega e pede que o Tiago prossiga com a leitura.

Segmento 14 (08/07/2005 – Aula de Português/Literatura)

- (23) **Professora:** =ele escreveu muitas obras lógico (xxx) é ã:: ok ((conversas sobrepostas) Tiago é:: Realismo o Realismo ▼< eu coloquei alguns autores ali que fazem parte > ok pode lê
 (24) **Tiago:** o Realismo ((continua a leitura em voz alta, alguns comentários e a Paula também lê em voz alta parte do texto do livro didático sobre o Realismo))
 ((vários turnos e uma longa explicação da professora com relação ao Realismo))
 (25) **Professora:** (...) julgou ter três (xx) que influenciam no comportamento das pessoas (.) lembram quais são os comportamentos? PRIMEIRO?
 ((Continuam conversando sobre o realismo e uma longa explicação pela professora. Além disso, a Clara a Deborah e Milena também continuam com a leitura em voz alta de um material que a professora havia preparado. Conforme a leitura ia acontecendo, mais explicações a professora ia dando))

Continua ainda por um bom tempo da aula com mais leitura em voz alta e explicações extensas sobre o Realismo/Naturalismo. Em um dado momento, surgem comentários sobre os “comportamentos inadequados” que são abordados nas obras dos autores daquele período. Logo em seguida, o Tiago compara esses aspectos das obras aos da “novela das sete”, da Rede Globo, cujos comportamentos estão

voltados também ao sexo, brigas, traições, entre outros, como nas obras. A professora demonstra indignação “uh::::?” e os colegas riram, turnos 28 e 29.

Segmento 15 (08/07/2005 – Aula de Português/Literatura)

- (26) **Professora:** (...) ali que aflora digamos assim todas essas coisas vistas como negativas na sociedade=
 (27) **Tiago:** mas hoje em dia também [(xx)] hoje eu não sei mas dá (xx) na novela das 7
 (28) **Professora:** uh::::?
 (29) **Alunos:** ((muitas risadas))

O comentário do aluno mostrou que ele conseguiu, de fato, refletir, associar e re-significar a leitura que estava sendo feita “daquela época”. No entanto, a professora não considerou isso com um evento importante, e disse para os alunos que eles não estavam contextualizados no período histórico do qual estavam falando, conforme o trecho abaixo registra:

Segmento 16 (08/07/2005 – Aula de Português/Literatura)

- (30) **Professora:** ok ok então vocês tem que novamente frisar para vocês dois que nós tamos no Pós-Modernismo tá=
 (31) (?): [(xx)] PROFESSORA ((com um tom de indignação))
 (32) (?): =Ô::LOCO=
 (33) **Professora:** =seria a modernidade
 (34) (?): ISTO AQUI É ANTIGAMENTE ((segue mais uma explicação e a Helena lê em voz alta sobre o Raul Pompéia))
 (35) **Professora:** (xxx) ã:: segue Pedro

Os alunos tentam revidar (turnos 31 e 32) e a professora, alienadamente, diz ser “a modernidade”, se referindo ao que o Tiago havia falado sobre a “novela da sete” (turno 33) e pede para que outra aluna siga com a leitura sobre o autor Raul Pompéia (turno 35).

Um outro lapso de leitura significativa aconteceu numa das aulas de inglês e refletiu questões importantes com relação ao ensino e a aprendizagem do inglês como uma prática social. Essa aula iniciou seguindo a mesma seqüência de

atividades das demais aulas (ver subseção 4.2.4.6) e tratava do uso dos computadores, especialmente se referindo ao uso da Internet. A professora iniciou, então, o assunto desenhando no quadro uma teia de aranha fazendo analogia à rede através da qual funciona a Internet. Assim que o desenho ficou pronto, o aluno Marcos disse: “Professora não é bem assim!” (no final da aula ele conversou com a professora e lhe pediu desculpas, pois ele não queria dizer que o seu desenho estava “errado”, “só que não era bem assim, mesmo!”). Visivelmente chateada a professora solicitou que ele viesse ao quadro e fizesse “melhor”. No diário de campo, fiz a seguinte anotação:

Ao que parece, a atitude da professora revelava muito mais uma atitude de reprovação pelo comentário do aluno por não ter concordado com o seu desenho do que realmente ver como, segundo ele, era a dita rede. Assim que a situação ficou menos tensa, a Márcia o chamou de “cabeçudo, tu não vê que é apenas uma forma de explicar!”. Ele ficou totalmente vermelho e indignado, com ares de quem realmente só queria ajudar!

Sexta-feira, 12 de maio de 2005 - Aula de Inglês.

Dando continuidade à aula, a professora pediu que os alunos fossem traduzindo o texto por partes, conforme ela ia lendo. O primeiro aluno que ela chamou para fazer a tradução foi Marcos; a tradução foi feita sem problemas e com muita precisão, apesar de se tratar de um texto mais complexo, ou seja, com várias palavras não trabalhadas nos textos anteriores. Além disso, quando a professora solicitava a tradução de outras partes do texto aos demais alunos, quando eles não sabiam, o Marcos ajudava com muita facilidade.

Além de ter um bom conhecimento em inglês, o referido aluno diz ler bastante sobre computadores, ouve músicas em inglês e assiste a filmes que ele mesmo “baixa” da Internet, também em inglês. Inclusive, em uma de nossas conversas após o término da aula, ele se prontificou para trazer uns filmes para aula de inglês e assistirmos juntos. No entanto, a professora que também estava na sala,

pediu que ele escolhesse alguns mais acessíveis para que os colegas pudessem acompanhar.

Para esse aluno, ler em inglês sobre computadores e sobre a Internet é uma prática relacionada ao seu cotidiano e através da qual há um significado todo particular em sua vida. No entanto, isto não o torna uma pessoa alienada, conforme mostra um dos seus comentários após a professora ter dito que “[...] as páginas da Internet estão disponíveis a todos”.

Novamente o aluno disse que não era bem assim, que havia muitas páginas que são páginas “particulares” e que, por exemplo, só os usuários da UOL têm acesso. A professora concordou e disse que sim, que nem todas estão disponíveis.

Sexta-feira, 12 de maio de 2005 - Aula de Inglês.

No final desta mesma aula, fiquei mais um tempo e procurei conversar com o aluno sobre como era mesmo o seu entendimento da “teia”. E logo explicou:

Tu sabe um novelo de linha? Então imagine várias pessoas com um deles. Uma joga para a outra, sem ser certinho como uma teia (a teia que a professora havia colocado no quadro). Tu tem ele na mão e joga para mim, eu joga para outra pessoa ... é assim!, disse ele.

Sexta-feira, 12 de maio de 2005 - Aula de Inglês.

5.4 AULA DE LEITURA COM A PROFESSORA DE QUÍMICA: O RETRATO DE UMA AULA DE LEITURA INTERATIVA EM INGLÊS

Este estudo, realizado com o objetivo principal de compreender de que modo a leitura em LM e em LE é proposta na escola, em uma 3ª série do Ensino Médio, e como ambas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem do inglês, mostra que há mais leitura e reflexão sobre o Inglês (embora isso não tenha sido pretendido pela professora) na aula de Química do que realmente nas aulas de

línguas (tanto na leitura em Português/Literatura, na leitura escolar, quanto na leitura em Inglês/Alemão). Essa realidade está inter-relacionada, pelo menos em uma primeira análise, a dois fatos: o primeiro deles é que, como em Português/Literatura, o aluno já conhece o código lingüístico, o que na verdade não é bem assim (Ver Guedes e Sousa, 2004), ou parte-se para o estudo da história literária ou simplesmente trabalha-se a gramática, mesmo que a partir de frases “soltas”; o segundo deles, e com relação à LE, o aluno não possui uma base lingüística para ler o texto, o que leva à seguinte prática: faz-se todos as atividades de contextualização para o trabalho com a texto, estudo do vocabulário e a prática da leitura de várias formas (em duplas, silenciosamente, em voz alta individual, em voz alta no grupo), sem chegar à leitura significativa do texto. Em síntese, no primeiro caso, nas aulas de Português, não há tarefas que levam à leitura significativa porque, ironicamente, a professora não consegue se libertar da língua; e, no segundo caso também, só que por não dominar o seu código lingüístico.

Aprofundar a leitura a partir de textos importantes para a formação dos alunos como leitores, pedindo a eles que expressem o seu entendimento sobre esses textos para que o confronto de opiniões seja feito através de resumos, resenhas entre dois textos, discussão em voz alta de diferentes pontos de vista é uma prática importante na leitura escolar (GUEDES; SOUZA, 2004).

No segmento a seguir que vem de uma aula de leitura com a professora de Química, pelo menos inicialmente, todos os alunos estavam lendo. Quando cheguei à sala, os alunos já haviam pegado revistas (ISTOÉ, ÉPOCA, GALILEU) da biblioteca; a professora também já havia chegado. No início da aula a professora pediu que todos aproveitassem esse tempo para ler. Muitos alunos estavam lendo as revistas. Alguns poucos alunos passaram a aula estudando para a prova de Literatura que

teriam depois e outros ainda estavam lendo, concentradamente, o livro que, semanal ou quinzenalmente retiram da biblioteca. Conforme mostra o segmento abaixo, faltando ainda em torno de 15 minutos para o final da aula, a professora questionou os alunos sobre as leituras em LM que eles haviam feito. O texto sobre a qual eles, professora e alunos, estavam falando era uma reportagem da Revista ISTOÉ, o qual tratava da imigração de brasileiros para os Estados Unidos, na época da novela exibida pela Rede Globo “América”. Parte da aula está transcrita abaixo:

Segmento 17 (15/06/2005 – Aula de Leitura Química/Estudos Regionais)

- (36) **Professora:** POVO (.) já que a maioria de vocês não leu (.) ficou cochichando (xx) vamos comentar um pouquinho as nossas leituras (.) de repente a gente instiga o colega a lê o que a gente tava lendo QUEM vai começar (.) gostaria de socializa (.) não precisa (xx)
- (37) **Márcia:** EU ESTUDEI para prova de português
- (38) **Professora:** prova de português
((conversas))
- (39) **Clara:** (xxxx)
- (40) **Professora:** PESSOAL a Clara tá falando para todo mundo né
- (41) **Clara:** ah (xx) cinco mil reais porque ela não (xx)
((conversas/risadas))
- (42) **Bill:** quem é ESSA?
- (43) **Clara:** não sei uma mulher lá nos Estados Unidos
- (44) **Bill:** MÁ burra ((conversas)) tonga
- (45) **Professora:** que mas?
((mais conversas e comentários sobre a leitura que a Clara havia feito. Também há barulho de folhas, materiais))
- (46) **Bill:** descobriu que era pobre
- (47) **(?):** tá ruim nos Estados Unidos
- (48) **Paula:** eu li qui:: ((não é possível compreender)) daí tem era onze horas e quinze (.) sempre mais tem mais gente que ia lá que é o sonho americano né e não que a gente tá (xx) e ilegalmente que elas tom falando que elas sei lá que eles aqueles que vão para lá falam que lá tem mesmo que eles vão para lá ilegalmente tem os direitos reconhecidos mais lá do que aqui (.)
- (49) **Professora:** o que que tu achou disso?
((algumas conversas))
- (50) **Márcia:** tem o pessoal que vai para lá também não costuma muito tipo se preocupar aqui com o Brasil co::como que tá o que que tá acontecendo sabe para não não se sabe que lá é muito mais valorizado
- (51) **(?):** é
- (52) **Marcos:** eu ainda prefiro ficar aqui (.) no Brasil
- (53) **Professora:** essa valorização ali é mais econômica ou é ou é uma valorização social também?
- (54) **Márcia:** social=
- (55) **Professora:** =porque se você é ilegal num país você não tem valor você não EXISTE lá na realidade né?

- (56) **Marcos:** não não tem nada a vê (xx) com o que a Paula falou (.) mas ah eu não sei se é patriotismo
- (57) **Professora:** AH tu tá colocando uma postura tua?
- (58) **Marcos:** é::: é uma postura minha no Brasil (xx)
((todos riram))
- (24) (?): eu já prefiro (xx)
- (25) (?): eu já prefiro a minha casa
- (26) **Paula:** (xx) mesmo os brasileiros que estão em situações em situação ilegal nos Estados Unidos se documentos sentem que têm seus direitos de cidadão mais respeitados lá do que aqui=talvez por isso cada vez cada vez mais brasileiros estejam dispostos a tentar tudo para conseguir (xx) entrar nos Estados Unidos=
- (27) (?): acho que até pelo do (xx) não sei CLARO tem a disputa que eles tão sempre é com os NEGROS né que eles debatem mas assim a:: os em si acho que não tem (xx) (.) não tem TAN::TO @@@
((conversas))
- (28) **Professora:** de repente mais de nós lê a revista (x) não sei de onde que é a revista?=
(29) (?): eu já proibi de emprestar
- (30) **Professora:** (xx) socializam e cada um lendo um pouco sobre isso a gente consegue montar uma opinião (xx) pessoal PODEMOS PULÁ PRÁ OUTRO assunto? que outras fizemos? VAMO LÁ (.) quem leu um livro? que além (.)
- (31) **Deborah:** EU tô lendo um livro Laços Eternos daí assim a mulher tá fazendo uma lembrança né tá voltando ao passado i daí ela começou <um caso bem complicado> assim que daí o marido dela era amante da MÃE dela ((conversas)) i daí ela não [sabia]
- (32) **Tiago:** [(xx) uma] nova paixão
- (33) (?): [shu::: shu:::]
- (34) **Deborah:** (xx) i daí tipo dando=incima dele ainda daí agora ele não queria mais porque daí agora ele amava a filha dela i um monte de coisa é agora ela descobriu i daí tá ali
- (35) **Professora:** é um romance?
- (36) **Deborah:** sim
- (37) **Professora:** i:::=
- (38) **Deborah:** = NÃO ele é um livro espírita
[...]

A professora inicia a interação no turno 1 quando ela propõe “vamos comentar um pouquinho as nossas leituras (.) de repente a gente instiga o colega a lê o que a gente tava lendo QUEM vai começar (.) gostaria de socializa (.) não precisa (xx)”. A professora não indicou diretamente nenhum aluno, mas usou o termo “vamos comentar” se incluindo na conversa. Em seguida, a Clara conta o que leu e complementa a sua fala a partir da pergunta do Bill “quem é ESSA?”. Tomando o turno (turno 10), a professora pergunta, “que mas?”, tanto deixando livre para que a Clara continuasse contando a sua leitura, quanto incluindo outras participações. No turno 13, a Paula conta o que leu, “eu li qui::: ((não é possível compreender)) daí tem era onze horas e quinze (.) sempre mais tem mais gente que ia lá que é o sonho americano né e não que a gente tá (xx) e ilegalmente que elas tom falando que elas

sei lá que eles aqueles que vão para lá falam que lá tem mesmo que eles vão para lá ilegalmente tem os direitos reconhecidos mais lá do que aqui (.) ((se referindo ao Brasil))” e a professora utilizando-se de uma pergunta de nível reflexivo perguntou “o que que tu achou disso?”, turno 14; não sei se ela respondeu ou não a pergunta porque havia muito barulho de folhas de revista e conversas, além de que outra colega logo deu a sua opinião, “tem o pessoal que vai para lá também não costuma muito tipo se preocupar aqui com o Brasil co:::como que tá o que que tá acontecendo sabe para não não se sabe que lá é muito mais valorizado”, turno 15. O Marcos também emitiu a sua opinião dizendo “eu ainda prefiro ficar aqui (.) no Brasil”, turno 17, o que é retomado por ambos no turno 21 e 22.

Mais uma vez, com outra pergunta, também de natureza reflexiva, “essa valorização ali é mais econômica ou é ou é uma valorização social também?”, turno 18; a professora retoma o que a Márcia disse no turno 15, e a faz repensar sobre o seu comentário, o qual ela complementa no turno 19, dizendo “social”. Coladamente ao turno 19, a professora faz um comentário “porque se você é ilegal num país você não tem valor você não EXISTE lá na realidade” e, pede confirmação, “né?”. Quem toma o turno e expressa o seu ponto de vista é o Marcos “não não tem nada a vê (xx) com o que a Paula falou (.) mas ah eu não sei se é patriotismo”, turno 21. Em seguida a professora toma novamente o turno, 22, e faz outra pergunta “AH tu tá colocando uma postura tua?”. O Marcos responde “é::: é uma postura minha (.) no Brasil (xx)”.

Ainda não satisfeita e para confirmar o que havia parafraseado, a Paula toma o turno, localiza a parte da reportagem sobre a qual ela havia comentado e a lê, turno 26, “(xx) mesmo os brasileiros que estão em situações em situação ilegal nos Estados Unidos sem documentos sentem que têm seus direitos de cidadão mais

respeitados lá do que aqui=talvez por isso cada vez cada vez mais brasileiros estejam dispostos a tentar tudo para conseguir (xx) entrar nos Estados Unidos=”. Consoante com Terzi (2002), reformular linguisticamente a síntese da compreensão faz parte do próprio processo de compreensão. Para a autora, recorrer à estratégia de buscar informações no texto à medida que são solicitadas, mostra que o significado está sendo buscado na interação, através de perguntas que funcionam como um andamento e, não na leitura individual; além disso, mostra um avanço dos leitores na ZDP.e, participando das atividades, vêem o texto como algo que deve ser considerado para responder as questões, dessa forma, “o texto é então o tema sobre o qual se fala” (op. cit.:76).

Ainda na interação iniciada e co-sustentada pela professora, um(a) colega, não identifiquei quem, comenta “acho que até pelo do (xx) não sei CLARO tem a disputa que eles tão sempre é com os NEGROS né que eles debatem mas assim a:: os em si acho que não tem (xx) (.) não tem TAN::TO @@@”. Aparentemente o comentário do(a) colega não fazia muito sentido; no entanto, a professora aceita a colocação, mas sugere que mais pessoas leiam a reportagem, conforme turno 28, “de repente mais de nós lê a revista (x) não sei de onde que é a revista?=", usando novamente a palavra "nós", sugerindo coletividade. Logo após, ela pede que “mais pessoas contem o que leram “: (xx) socializam e cada um lendo um pouco sobre isso a gente consegue montar uma opinião (xx) pessoal PODEMOS PULAR PARA OUTRO assunto? que outras fizemos? VAMOS LÁ (.) quem leu um livro? que além (.)”, turno 30.

Apesar de nem todos os alunos terem se engajado na discussão, a professora promoveu a participação coletiva e a interação entre pares e dela com os alunos. A estratégia que ela usou para fazer isso foi a de mediar, através de

perguntas (Donato, 2000), a troca de opiniões entre os alunos e encorajá-los a re-significar as suas leituras. As perguntas, de respostas desconhecidas (*unknown answer questions*, Verplaetse, 2000), elaboradas pela professora, auxiliaram e deram suporte (*scaffolding*) reflexivo e intelectual, promovendo a discussão e, por conseguinte, fazendo com que as leituras fossem compartilhadas, pensadas, reelaboradas, re-significadas e, principalmente, co-construídas a partir da mediação da professora. De acordo com Terzi (2002), redefinindo o texto e a leitura, o texto deixa de ser frases isoladas para ser a “expressão escrita de eventos significativos” que constituem as respostas dadas pelos alunos às perguntas da professora. Além disso, todos os alunos ouviram as idéias dos colegas e, a partir do diálogo conversacional (centrado no significado e não na forma), puderam pensar sobre o assunto, construindo novos conhecimentos.

Pensar no ensino de uma LE como uma ferramenta que habilite o estudante, como pessoa, a construir significados, a expressar a sua individualidade e a atribuir sentido ao seu dia-a-dia, à sua cultura e à cultura de outras pessoas (Matos, 1994 parafraseado por Paiva, 2004) é o grande desafio da escola nos dias atuais. Uma evidência de que isso é possível é segmento 10, transcrito acima. A aula de leitura cujo texto, mesmo em Português, refletiu questões mais relevantes do que as abordadas na aula de inglês para construção de significados nessa língua, visto que, muitas vezes, tende-se a valorizar positivamente as questões culturais em relação ao “outro”, sem sequer refletir sobre o porquê de isso ser algo pré-estabelecido. Esse questionamento é ausente nas aulas de inglês, como já foi dito, por que se acredita que o vocabulário, a sua estrutura, a leitura em voz e a escrita são o que devem ser “ensinados/aprendidos”.

Disponibilizar textos que permitam esses e outros tipos de reflexão é criar possibilidades que podem auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem do inglês, não um processo estruturalista voltado a normas, mas ao ensino/aprendizagem que dá condições de ele ser um cidadão mais reflexivo, bem como de melhor entender-se como um ser intercultural e crítico.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA SÍNTESE

Este estudo foi realizado com o objetivo principal de compreender as práticas de leitura nas aulas de Inglês e de LM para, então, refletir sobre como essas ações se relacionam e se constituem efetivamente em práticas de leitura significativa.

Os resultados desse estudo parecem oferecer evidências da importância de uma reflexão sobre as ações sociais decorrentes das aulas de leitura em LE/inglês e na LM. A partir das categorias de análise apresentadas e analisadas acima, a saber, a (1) distância entre o dito (discurso normativo) e as práticas de leitura escolar, (2) o texto como pretexto, (3) o contexto e as tentativas de significação sem o texto, (4) os lapsos de leitura significativa e (5) a aula de leitura na aula de Química: o retrato de uma aula de leitura interativa em inglês, parece que: em primeiro lugar, a leitura escolar está situada em dois planos: no discurso normativo e nas ações sociais dos participantes; ou seja, as ações sociais dos participantes (professores, alunos e escola) com relação ao evento aula de leitura não condizem com o seu discurso normativo ou enquanto valor simbólico. Se de um lado, os docentes pensam que os

alunos poderiam aproveitar mais/melhor as aulas de leitura, eles não propõem ações práticas que poderiam promover o interesse e a leitura significativa, visto que não há ações metodológicas pensadas para que o ato de ler torne-se significativo a ponto de contribuir com o letramento do aluno, ou dito de outro modo, a ponto de que os alunos o utilizem para se apropriarem de novas aprendizagens. Por outro lado, os alunos dizem gostar de ler mas, no entanto, na maior parte das vezes, não aproveitam as aulas de leitura para ler.

Em segundo lugar, o texto (em LM e/ou em LE) é usado como pretexto para ensinar a história literária, para ensinar conceitos sobre ela, como pretexto para a escrita, para ensinar a pronúncia ou para o ensino do vocabulário.

Em terceiro lugar, embora incidentalmente, a aula de leitura na aula de Química tratou sobre questões mais relevantes para o ensino e aprendizagem do inglês do que nas próprias aulas de inglês. Isso foi possível porque a professora promoveu uma aula de leitura intencional, ou seja, através de perguntas, ela forneceu o andamento necessário para que os alunos refletissem sobre as suas leituras e se posicionassem criticamente frente a elas.

Além disso, incidentalmente, o texto tematizado tratava da inserção sócio-econômica de brasileiros em um país anglófono, o que promoveu a reflexão acerca de questões socioculturais que me parecem inerentes ao ensino da língua inglesa em nosso meio. Assim, tal leitura não foi em inglês, mas poderia ser interpretada como significativa leitura da disciplina curricular Inglês, pois leva os alunos a darem sentido a questões que permeiam a própria existência de tal disciplina, privilegiando aquilo que um texto pode trazer de melhor à vida do aluno.

6 CONCLUSÕES

Este capítulo está subdividido em duas seções. Na primeira delas (6.1) apresento um resumo das conclusões a partir das perguntas de pesquisa. A segunda seção (6.2) aponta as limitações do estudo.

6.1 RESUMO DAS CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo principal investigar a leitura na aula de inglês. Porém, cinco perguntas nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

Em relação à primeira delas,

- 1 Dentre os vários processos de escolarização e letramento escolar, o inglês é um deles. Há, entretanto, considerando essa premissa, atribuição de sentido em leitura na Língua Inglesa?

Poderia afirmar que: (a) há dois elementos de leitura significativa com o texto na aula em inglês: a contextualização e as atividades de pré-leitura; no entanto, ela não serve como co-construção de leitura significativa e (b) houve leitura significativa em Língua Inglesa na aula de Química.

Com relação à primeira afirmação (1a), pesquisas em leitura em LE estão ocupando um lugar de destaque no cenário (inter) nacional, o que tem colaborado, pelo menos aparentemente, para que os leitores sejam auxiliados a realizar uma

leitura mais dinâmica e com produção de sentido. O termo “aparentemente” é devido ao fato de que, pelo menos uma boa parte dos professores de inglês como LE, o que também é o caso da professora de inglês participante deste estudo, vem oportunizando um trabalho de leitura que se organiza a partir de uma metodologia que inclui desde pré-atividades de leitura (questionamento oral sobre o tópico do texto, ouvir o texto sem tê-lo lido, relação de cognatos/falsos cognatos, compreensão do vocabulário com gravuras, lista de vocabulário com traduções ou na própria língua alvo, compreensão oral do texto) a atividades relativas à leitura em si, atividades durante a leitura e pós-leitura (compreensão global do texto, procura por informações específicas, atividades de vocabulário e relacionadas à língua, a sua estrutura, enfim, ao seu sistema). Este roteiro, entretanto, parece “passar” muito mecanicamente sobre todas as atividades que permeiam o processo de leitura. É como se houvesse uma “receita de como fazer” e, embora não tenha havido compreensão da concepção de linguagem e de leitura que acabou se consolidando com aquela “receita”, aplica-se uma metodologia sem compreender a sua filosofia e as questões subjacentes à leitura nela contempladas.

Em relação à segunda afirmação (1b), apesar de ter sido incidentalmente que o texto a partir do qual houve interação e leitura crítica estava relacionado ao inglês, a professora iniciou a interação e, com a co-construção dos alunos, contribuiu, através de perguntas, para que o texto, além de tratar questões importantes subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem do inglês, promovesse o andamento para que os alunos refletissem sobre as suas leituras.

Quanto à segunda pergunta,

- 2 Sendo parte da escolarização, como a leitura na aula de inglês se relaciona com a leitura na LM na escola?

Levando em conta as conclusões acerca da primeira pergunta (1a), a proposta de leitura em LM acaba dispensando as atividades de aquecimento (*warming up*) que já fazem parte do processo de leitura em LE/inglês. Supondo que, sendo o texto em LM, o leitor ativaria as estratégias de leitura, o conhecimento prévio e a própria estrutura da língua para auxiliá-lo no processo; sendo assim, uma proposta de atividades mais sistemática e organizada de leitura é dispensada. Esta forma de pensar a leitura em LM culmina em outros problemas de cunho metodológico pois, partindo do pressuposto de que o aluno quando lê em LM já dispõe de um aparato lingüístico e de compreensão de leitura e de mundo, deixa-se de abordar questões relativamente importantes com relação às tarefas de leitura. Em outras palavras, quero dizer que, se de um lado, temos a leitura em LE, a qual contempla dispositivos importantes para auxiliar na aquisição da leitura, o seu resultado, em termos de leitura significativa, parece não passar de uma compreensão superficial do texto, visto que a leitura não vai além do seu processo inicial de ativação do conhecimento prévio, outras leituras, etc; por outro lado, a leitura em LM, que teria a vantagem de contar com o próprio recurso lingüístico, acaba negligenciando uma proposta de leitura por supor que, por dominar o código, não é necessário discussão, levantamento de hipóteses e inferências, partindo, assim para a análise lingüística do texto ou também ficando apenas no nível de compreensão superficial do texto, assim, repetindo o que ocorre na leitura em LE.

Em síntese, com relação às perguntas 1 e 2, parece que tanto a leitura em LM quanto em LE parecem privilegiar outros aspectos que não a leitura significativa; ou seja, em LE/inglês, as práticas de leitura utilizam o texto para ensinar o vocabulário e a pronúncia e, em LM, as práticas de leitura servem para historicizar a literatura, para aprender conceitos, ou simplesmente não há trabalho com a leitura, como é o caso

da leitura escolar em geral. Em ambas as práticas porém (LE e LM), a leitura serve como pretexto para a escrita.

Em relação à terceira pergunta,

- 3 Considerando a vida escolar do aluno como uma das formas de letramento, como ele faz uso da leitura e da escrita neste contexto?

Na maioria das vezes, durante as aulas de leitura e nas atividades propostas que envolviam a escrita, os estudantes não demonstravam ações reflexivas e críticas quando usavam a leitura e escrita. Contrariamente ao que diziam, nas aulas de leitura os alunos usavam as aulas para conversar, permaneciam alheios ao contexto da sala de aula, faziam tarefas de outras matérias. Porém, essas ações eram observadas quando as aulas de leitura, ou em outros momentos que envolviam o ato de ler, não eram planejadas ou não tinham um objetivo. Isso parecia ser muito cômodo tanto para os professores quanto para os alunos que, de alguma forma, co-construíam tais práticas.

Quanto à quarta pergunta,

- 4 Há evidências de que os professores exercem o papel de mediadores no processo de aquisição da leitura em LM e em inglês?

Várias foram as aulas de leitura observadas. Na maior parte delas, os professores e os alunos deixaram de co-construir leitura significativa. No entanto, conforme mostram as seções 5.3 e 5.4, algumas das ações sociais dos participantes evidenciaram mediação por parte dos professores na aquisição da leitura em LM e em LE. Dentre essas ações, as mais relevantes foram: as ações de leitura significativa iniciadas pelas professoras (4a) e as iniciadas pelos alunos (4b); em

ambos os casos, foram iniciadas, mas não co-sustentadas pelas professoras e/ou alunos. No entanto, esse não é o caso da aula de leitura na aula de química, em que ambos, professora e alunos, co-sustentaram a interação levando à leitura significativa (ver seção 5.4).

Em relação às ações sociais de leitura iniciadas pelas professoras (4a), elas aconteceram durante a leitura de um texto do Jô Soares (Rev. Veja, apresentado pelo livro didático adotado pela escola). A professora iniciou a interação perguntando o que Jô pretendia ao escrever o texto; porém, não houve co-sustentação da interação (ver seção 5.3) e, durante a aula de leitura na aula de química, quando a professora iniciou e sustentou a interação através de perguntas que levaram à reflexão e à releitura do artigo lido, o que levou à leitura significativa (ver seção 5.4).

Em relação às ações sociais de leitura iniciadas pelas(os) alunas(os) (4b), elas ocorreram, primeiramente, durante uma aula de literatura, quando estavam falando sobre os autores do Realismo/Naturalismo e, depois, iniciadas por um aluno (também durante uma aula de literatura), quando ele abordou questões relacionando o contexto histórico da época com atualidade, especialmente com relação à realidade da “novela das 7” (ver seção 5.3).

Com relação à quinta pergunta,

5 Há mediação no processo de ensino e aprendizagem do inglês?

A partir da análise dos dados gerados, poderia dizer que há mediação no processo de ensino e aprendizagem do inglês. Contudo, essa mediação não leva à leitura significativa. Apesar de a professora lançar mão de pré-atividades de leitura e de fazer a contextualização para cada texto, ela não consegue ir além dessa parte inicial

do processo de leitura. Além disso, por outro lado, ao invés da leitura do texto, atividades de localizar as respostas exatas no texto foram sugeridas.

Apesar das mudanças metodológicas ocorridas nos últimos 25 anos, a tradição de ensino em LE e em LM tem enfatizado uma concepção de ensino que privilegia o fragmento como caminho para atingir um todo idealizado, a “completude da língua” que, obviamente, acaba por tornar-se uma expectativa frustrada, tanto para professores como para alunos (CORACINI, 2002). Se, em oposição a isso, pensarmos no ensino da LE e da LM de forma significativa, ou seja, como um recurso útil para auxiliar no processo de construção de significados, uma vez que ele pode representar as mais variadas situações do dia-a-dia, a leitura em LE e na LM auxiliaria no processo de aquisição de novas aprendizagens, fornecendo informações e tornando mais complexas as já conhecidas.

Apesar de que as evidências mostram pontos convergentes entre a leitura em LE e na LM, não se pode esquecer que do ponto de vista da aquisição/aprendizagem, ambas apresentam diferenças que não podem ser ignoradas principalmente no que se refere à fluência e ao grau de exposição à língua alvo (SCARAMUCCI, 1995, p. 10). O ensino da leitura em inglês, como LE, é dificultado, muitas vezes, pela falta do próprio recurso lingüístico dos estudantes que, longe de ser suficiente, não existe em muitas situações de ensino/aprendizagem. Estes fatores acabam promovendo uma leitura mecânica, sem sequer chegar a produzir sentido. Esta questão não tende a melhorar, pois poucas são as aulas semanais que disponibilizam esse recurso lingüístico, e que também se comparada à leitura em LM, cuja base lingüística é a própria língua materna, em muitos casos, ela também não é uma leitura que produz significado. Por outro lado, no entanto, se os professores e alunos co-construírem práticas de

leitura significativa a partir da efetivação do discurso normativo, o ensino do inglês passará a ser um ato político, capaz de fazer a diferença enquanto um processo de escolarização e de letramento.

6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As conclusões acima apresentadas de forma alguma excluem outras possibilidades de análise e de interpretação. Isso se deve, em parte, ao fato de ter sido através do meu olhar, num dado momento, que os acontecimentos foram interpretados e, em parte, porque tais interpretações não são neutras e nem imparciais. Apesar de ter procurado levar em conta o ponto de vista das participantes e de ter me esforçado para entender “o que está acontecendo aqui?”, falei do “meu lugar” enquanto professora e pesquisadora. Enfim, parece-me que foi difícil transpor a fronteira entre o meu próprio olhar e o olhar dos participantes.

Após concluir este estudo, o processo de reflexão desencadeou novas indagações, como por exemplo:

1. Como esses alunos fazem uso da leitura e da escrita em LM e em Inglês em suas práticas sociais?
2. A escolarização em inglês dos alunos se constitui em algum momento uma prática social significativa?
3. O letramento escolar torna-se um letramento efetivo no dia-a-dia desses alunos?

4. Novos encaminhamentos metodológicos de aquisição de leitura em LE e em LM contribuiriam para que os professores refletissem sobre o seu discurso normativo e as suas práticas sociais?
5. Em algum momento a escolarização dos alunos em inglês torna-se um ato político, ou seja, em algum momento saber ler em inglês faz a diferença em suas práticas sociais?

Certamente esses questionamentos podem ser vistos como algo positivo, uma vez que a pesquisa possibilitou novos olhares com relação ao processo de leitura em inglês, bem como do seu processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMY, Daline S. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO S. e MÜLLER, V. (Orgs.) **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**, Porto Alegre: APIRS, 2002, p. 161-179.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: ministério da educação, 1999, p 147-154.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.120p.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CLAY M.M.; CAZDEN, C. B. Uma interpretação Vygotskiana do Reading Recovery in: MOLL, L. C. **Vygostky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**, trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p 201-218.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura — Língua Materna e Língua Estrangeira**. 2.ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Maria Antônia de. **O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação**. Linguagem e Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Maria Antônia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Maria Antônia de. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. **TESOL QUARTERLY**. v. 33. n. 3, Autumn, p. 433-52, 1999.

CRUZ, Anamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis. **Trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: estrutura e apresentação (NBR 14724/2002)**. 2 ed. Niterói: Intertexto, 2004.

DAY, Richard R. BAMFORD, Julian. **Extensive reading in the second language classroom**. Cambridge Language Education. Cambridge University Press, 1998.

DONATO, R. **Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom.** In: J. LANTOLF (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 27-50.

ERICKSON, Frederick. **Cenas de Sala de Aula** (Prefácio). In: COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Maria Antônia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FETTERMAN, David M. **Ethnography: step by step.** London, Thousand Oaks, CA: SAGE, 1998.

FONTANA, Beatriz. **Aquisição do inglês como língua estrangeira em uma escola pública:** jogos de poder, produção e reprodução de identidades. 2005. Tese (Doutorado em Letras)-Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASS, Susan S. e SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: an introductory course.** 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

GOODMAN Y.M. e GOODMAN K.S. Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral” in: MOLL, L. C. **Vygostky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica , trad. Fani A . Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas , 1996, p.219-244.

GUEDES, Paulo C. SOUZA Jani M. de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara C.B. et al (Orgs.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 137-158.

HALL, J. K. e VERPLAETSE, L.S. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction.* Mahwah, New Jersey, London, 2000. In: HALL, J. K. e VERPLAETSE, L.S. **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction.** New Jersey, London: Mahwah 2000, p.3-20.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. **Linguistic Anthropology:** a reader. Oxford: UK:Blackwell, 2001, p. 319-342.

HYMES, D. (1972) **On communicative competence.** In: Alessandro Duranti (ed.) **Linguistic Anthropology:** a reader. Oxford, UK: Backwell, 2001, p.53-73.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**. 2003. Tese (Doutorado em Aquisição da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KATO, **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Oficia de Leitura: teoria e Prática**; 10. ed. Campinas , SP: Pontes, 2004.

_____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LENTOLF, James P. Introducing sociocultural Theory. In: J. LANTOLF (ed). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

LINN, R. L., ERIKSON, F. **Quantitative methods; Qualitative methods: A project of the American Educational Research Association** . New York: MacMillan, 1990.

MASON, J. **Qualitative Researching**. Londres: Sage, 1996.

MATENCIO, Maria de Lurdes Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (**Ensino Fundamental e Médio**). Brasília: MEC, 1999.

MCCORMICK, Dawn E. e DONATO, R. **Teacher questions as scaffolded assistance in a ESL classroom**. In: HALL, J. K. e VERPLAETSE, L.S. **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. Mahwah, New Jersey, London, 2000, p. 183-202.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino Aprendizagem de Línguas**. 1. reimp., Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOLL, Luis. C. **Vygostky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica (Introdução)**, trad. Fani A . Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas , 1996, p.3-27.

NUTTALL, Christine. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Heinemann. New Edition, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 147-160.

OTHA, Amy S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. LANTOLF (ed), **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.51-78.

OTHA, Amy. **Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse**: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development.. Issues in Applied Linguistics. p.93-121.

PAIVA, Maria G.G. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara C.B. et al (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004, p. 123-136.

PIROVANO, Maria Valésia da Silva. **Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula**. 2001. Dissertação (Mestrado em letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ROLLA, Ângela da Rocha. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In: NEVES, Iara C.B. et al (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004, p. 166-176.

ROSING, Tania M.K. **A Formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina** : Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998. p. 92-104.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, v. 34, p. 7-20, Jul./dez., 1999.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira**. Delta, v. 13, n.2, p. 215-46, 1997.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 1995. Tese (Doutorado em Ciências)-Departamento de lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SHLATTER, M. GARCEZ, P. de M. SCARAMUCCI, Matilde. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de hoje**. Porto Alegre. v. 39, n. 3, p.345-378, set. 2004.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. 14. ed. Ed. Ática. 1996.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte : Autêntica , 2001, p. 13-25.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. In TEBEROSKI, Ana et al. **Compreensão da leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 17-34

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. LANTOLF (ed). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford, Oxford University Press. 2000, p.97-114.

SWAIN, M. e LAPKIN S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**. nv. 83, p. 320-338.

TEBEROSKI, Ana et al. **Compreensão da leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAKAHASHI, Etsuko; AUSTIN, Theresa e MORIMOTO, Yoko. Social interaction and language development in a FLES Classroom. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L.S. **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. Mahwah, NJ, 2000, p.109-138.

TEN HAVE, P. **Doing conversation analysis: a practical guide**. London: Sage Publications, 1999.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela, B (Orgs.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 91-118.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**, 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa: leitura** - São Paulo Cortez, 1991.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: Social-interactive learning from ecological perspective In J. LANTOLF (ed). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 245-260.

VERPLAETSE, Lorrie Stoops. Mr. Wonder-ful: Portrait of a dialogic teacher. In: HALL, J. K. e VERPLAETSE, L.S. **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. New Jersey, London: Mahwah 2000, p.221-242.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLACE, Catherine. **Reading**. Oxford University Press, 1992.

ANEXOS

ANEXO A - Consentimento destinado aos professores

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**Projeto de Pesquisa: O Ensino-Aprendizagem do Inglês no Contexto Escolar e
as
Práticas de Letramento**

Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei – 93022-000
São Leopoldo, RS
Telefone (51) 590-8476

Consentimento

Através deste documento, solicita-se sua participação num projeto de pesquisa que prevê a geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e conversas informais. Os dados obtidos serão analisados no desenvolvimento da pesquisa O ensino-aprendizagem do inglês e as práticas de letramento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada , área de concentração Linguagem, Contextos e Aprendizagem, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Este documento assegura que sua identidade, bem como a dos demais participantes da pesquisa será mantida no anonimato e as informações obtidas serão mantidas no anonimato, através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão utilizados para outros fins a não ser para os desta pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Carmen Ângela Lazarotto
Professora Orientadora: Luciene Juliano Simões

Data: _____

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO B - Consentimento Destinado aos Responsáveis

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Projeto de Pesquisa: O Ensino-Aprendizagem do Inglês no Contexto Escolar e as Práticas de Letramento

Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei – 93022-000
São Leopoldo, RS
Telefone (51) 590-8476

Santa Helena, março de 2005

Prezado Senhor ou Senhora Responsável,

Sou professora da Escola de Educação Básica Santa Helena e aluna do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNISINOS. Estou realizando uma pesquisa na escola sobre o ensino-aprendizagem do inglês. Para realizar este trabalho preciso acompanhar algumas aulas, fazer gravações em áudio e vídeo, bem como fazer anotações e conversar com os alunos (as).

Gostaria que os senhores autorizassem as gravações audiovisuais, anotações no diário de campo e participação nas aulas na turma _____. A Direção da Escola e a professora de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa estão de acordo com a realização deste trabalho. Todas as informações obtidas não serão utilizadas para outros propósitos que não sejam os desta pesquisa e o nome dos participantes serão mantidos no anonimato.

A sua participação nesta pesquisa é muito importante pois contribuirá para que o conhecimento científico seja desenvolvido. Desde já agradecemos pela participação. Qualquer esclarecimento ou dúvida, estamos à sua disposição na escola, em horário a combinar.

Atenciosamente,

Professora Carmen Ângela Lazarotto

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA SALA DE AULA EM QUE ESTUDA O ALUNO SOB MINHA RESPONSABILIDADE, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA A PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

ANEXO C - Consentimento destinado à Direção da Escola

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Projeto de Pesquisa: O Ensino-Aprendizagem do Inglês no Contexto Escolar e as Práticas de Letramento

Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada
Av. Unisinos, 950
Bairro Cristo Rei – 93022-000
São Leopoldo, RS
Telefone (51) 590-8476

Consentimento

Através deste documento, solicita-se sua participação num projeto de pesquisa que prevê a geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e conversas informais. Os dados obtidos serão analisados no desenvolvimento da pesquisa O ensino-aprendizagem do inglês e as práticas de letramento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada , área de concentração Linguagem, Contextos e Aprendizagem, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Este documento assegura que sua identidade, bem como a dos demais participantes da pesquisa será mantida no anonimato e as informações obtidas serão mantidas no anonimato através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão utilizados para outros fins a não ser para os desta pesquisa.

Responsável pela pesquisa:
Professora Orientadora:

Carmen Ângela Lazarotto
Luciene Juliano Simões

Data: _____

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO D

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Projeto de Pesquisa: O Ensino-Aprendizagem do Inglês no Contexto Escolar e as Práticas de Letramento

Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

Av. Unisinos, 950

Bairro Cristo Rei – 93022-000

São Leopoldo, RS

Telefone (51) 590-8476

Nome: _____ Data: _____

Questionário

1. Você aprende algo novo nos textos que você lê na escola?

2. Você consegue, nos textos que lê em aula, alguma informação que depois você utiliza no seu dia-a-dia?

3. Você conta sobre o que leu para seus amigos?

4. E para a sua família?

5. E para o seu namorado (a)?

6. Você sempre sabe para que está lendo um texto na escola?

7. Para que você lê os textos da escola?

8. Você se diverte lendo os textos da escola?

9. E em casa?

10. Que tipo de leitura você acha divertida?

11. Quando você lê textos e não os compreende o que você acha que poderia ser feito para melhorar o seu entendimento?

12. Você optou por

Alemão

Inglês

Por que você fez esta opção?

13. Qual é a sua origem? Marque um X.

Alemã Italiana Outra. Qual?

14. Por que você acha que é importante aprender Alemão/Inglês. Marque quantas opções você considerar necessário.

porque há várias pessoas aprendendo essa língua.

para viajar a outros países.

para conseguir melhores oportunidades de emprego.

para conhecer sobre assuntos/informações em inglês/alemão.

porque eu posso aprender questões relacionadas ao português.

não é tão importante.

Outro motivo. Qual? _____

ANEXO E

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM LITERATURA PORTUGUESA E BRASILEIRA

ALUNO: DIA: RESULTADO:

Relacione a síntese da obra ou conto com seu título e autor:

- (1) Além de relatar a história de Amaro Vieira, personagem principal, cujo caráter é determinado pela sua origem, educação e temperamento, é criticada também a hipocrisia da vida devota da província.
- (2) Nessa obra, o olhar crítico do escritor volta-se para o casamento como instituição representativa da hipocrisia portuguesa. Retrata a história de Luísa, jovem educada segundo os princípios românticos que, mesmo casada, deixa-se seduzir pelo seu primo.
- (3) Retrata o envolvimento incestuoso entre os irmãos Maria Eduarda e Carlos da Maia e a vida da alta burguesia de Lisboa.
- (4) O narrador protagonista nos revela os piores traços de sua personalidade, arrogante até o final, vangloria-se do fato de jamais ter precisado trabalhar para o seu sustento, "liberado" das conseqüências por sua cômoda posição de defunto autor. Ele torna público o comportamento daqueles que ocupavam as altas posições em nossa sociedade.
- (5) O romance retrata a história de um homem completamente perturbado pelo ciúme.
- (6) Neste conto, o autor revela toda a sua capacidade de tratar do erotismo sem apelar para descrições de natureza sexual, ao nos apresentar de modo sublime a sedução de um jovem por uma mulher mais velha.
- (7) Simão Bacamarte, o protagonista do conto, é um médico estudioso das fronteiras entre a razão e a loucura. Isola-se na pequena cidade de Itaguaí e lá funda um hospital para doentes mentais.
- (8) O cenário promíscuo e insalubre testemunha o cruzamento das raças, a explosão da sexualidade, a violência e a exploração do ser humano.
- (9) Nesta obra, a personagem Lenita se deixa levar pelos desejos da carne, seguindo todos os seus instintos animalescos.
- (10) A obra focaliza a decadência da sociedade de Fortaleza através da história de Maria do Carmo, moça educada que é seduzida pelo padrinho.

- () *Missa do galo*, de Machado de Assis
 () *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis
 () *A carne*, de Júlio Ribeiro.
 () *O primo Basílio*, de Eça de Queirós
 () *O alienista*, de Machado de Assis.

- () *A normalista*, de Adolfo Caminha.
 () *Os Maias*, de Eça de Queirós
 () *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo.
 () *O crime do padre Amaro*, de Eça de Queirós
 () *Dom Casmurro*, de Machado de Assis

2- Sobre o Realismo, assinale a afirmação correta:

- a-() O romance é visto como distração e não como meio de crítica às instituições sociais decadentes;
 b-() Os escritores procuram ser pessoais e objetivos;
 c-() O romance sertanejo ou regionalista originou-se no Realismo;
 d-() O Realismo constitui uma oposição ao idealismo romântico;
 e-() O Realismo vê o homem somente como um produto biológico.

3-Com relação ao Realismo, é válido afirmar que:

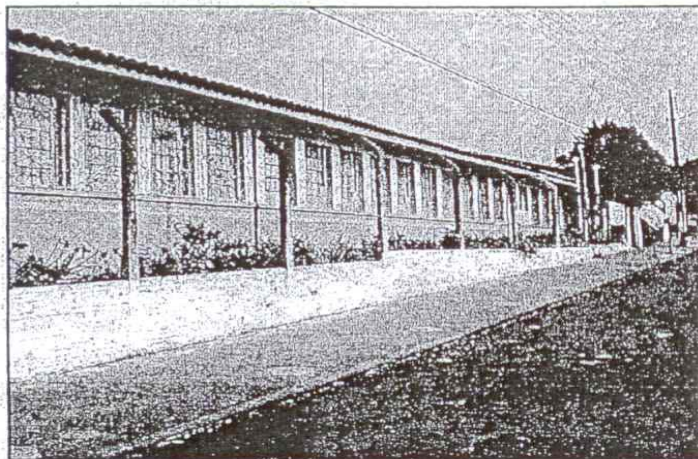
- a-() analisa o ser humano do ponto de vista estritamente psicológico, isolando-o do meio social;
 b-() valoriza e introduz na literatura elementos tipicamente brasileiros;
 c-() apresenta exagerada preocupação formal, que se revela na busca de palavras ricas em sugestões sensoriais;
 d-() idealiza a personagem feminina, que é apresentada como um ser de rara beleza;
 e-() procura analisar com objetividade e senso crítico os problemas sociais.

4-Assinale V ou F, se a afirmação for Verdadeira ou Falsa, respectivamente:

- () O Realismo afirma ser o homem condicionado pela raça, pelo meio e pelo momento.
 () O Naturalismo explora temas como a sexualidade, o incesto, o desequilíbrio que leva à loucura, criando personagens dominadas por seus instintos e desejos.
 () Os Realistas preocupavam-se com a "anatomia do caráter", alcançada por meio da investigação do perfil da personagem.
 () O *Crime do padre Amaro* é considerado o marco inicial do Realismo no Brasil.
 () Os realistas incluem em suas obras as classes mais pobres e os fatos cotidianos, excluídos pelos românticos.
 () Machado de Assis e Raul Pompéia são os principais autores do Naturalismo.
 () O bom-crioulo, de Adolfo Caminha, desenvolve a temática do homossexualismo ao tratar do envolvimento entre marinheiros.
 () Machado de Assis, na 1ª fase, envolveu dinheiro, família e casamento nas histórias de amor.

ANEXO F

Alunos relatam experiências com a l



██████████
██████████

██████████ Balduino Ramos sempre no incentivo à leitura, selecionou algumas frases dos alunos sobre as experiências vivenciadas com o infinito universo das letras, trabalho feito pelos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, sob coordenação da professora de Língua Portuguesa e Literatura, ██████████

██████████ Diversas foram as opiniões sobre os motivos que levam os estudantes a serem avessos à leitura e como a paixão pelo livro pode ser despertada em alguém.

"No período da minha meninice era habitual minha mãe me pegar caída dentro de uma boa história". Janaína

"Eu passei a pegar livros de romance e me identifiquei. Combinava com o que eu era na época e praticamente me viciiei. Foi o primeiro passo". Greissi

"A leitura é fundamental para todas as idades, mas, como hoje

tem a televisão, o computador e outros meios de comunicação mais fáceis e mais divertidos, as pessoas se desligam da leitura". Mirian

"Só eles (os livros) conseguem fazer com que eu esqueça dos problemas e viaje para bem longe, sem sair do lugar. (...) Só com os livros eu sou mais eu". Ariane

"Hoje me sinto bem por ter tido a chance de aprender a ler e escrever". Cleiton H.

Através de produção de texto, cada estudante relatou como foi o início de sua experiência com a leitura, como aprendeu a ler, escrever e como se sentiu a partir do momento em que passou a ter autonomia para ler e escrever o que quisesse. Esses leitores apaixonados contaram como começou seu encantamento pelos livros e o que eles significam em sua vida. Para mostrar um pouco do que foi feito, transcrevemos ao lado uma das redações:

O infinito universo

Por Marilei Hochscheid

Aprendi a ler? Certamente foi que fiz ao juntar as primeiras vogais formando uma palavra. Com a nova descoberta não foi fácil, tentativas e manifestou grandes dificuldades.

Não me lembro exatamente de ter aprendido a ler, mas sei que brincava com minha mãe com meus primos. Sendo eu eu ficava sempre como aluna.

Para nossas aulas, aproveitávamos as vistas velhas cheias de textos e queria saber ler, mas olhava com curiosidade e aquele traço com um pouco de medo. Mais tarde, já no colégio soube ler e escrever com facilidade. Por sinal, foram as primeiras palavras que aprendi.

Segundo minha mãe, se aprendesse da influência dela, eu teria aprendido de forma rápida, pois ela gosta muito de ler e não foi assim. Tive bastante dificuldade com a leitura, tanto que esqueci quando realmente aprendi a ler. Quando meus pais, eu era bastante teimosa e não queria ajuda deles na leitura. Minha mãe, até que desistiu. Por isso, aprendi a ler sozinha.

Gostava muito de ler, mas atualmente, infelizmente, vem ocupando pouco tempo em minha vida. Porém, observo que há pouco tempo descubro o grande interesse pelos livros e esse interesse permanece, pois os livros são as mais diferentes realidades oferecendo, dessa forma, os mais variados conhecimentos.

Alguns livros são criações imaginárias e não são baseados em fatos reais, como um livro intitulado "Gritos do Silêncio" que me marcou muito. No livro, a triste história de sua infância de abandono em família em família, sendo físico e mentalmente, tanto física como mentalmente, as experiências deixaram profundas marcas em sua vida e em sua vida.

Um livro é realmente fantástico e a melhor invenção do mundo. É fundamental para nossa saúde e para a sociedade e para nos conhecer o mundo inteiro a partir do quarto.

ANEXO G

SÍMBOLOS NAS TRANSCRIÇÕES

(baseados em Ten Have 1999)

(())	adição ou explicação da pesquisadora.
(?)	não identificação do participante.
@	risadas.
(XXX)	texto/falas não possível de serem transcritos.
↑ ↓	setas marcam mudança de posição para cima ou para baixo naquela expressão imediatamente após a seta.
?	interrogação a ação da entonação.
WORD	letra maiúscula indica volume especial em relação à fala.
< >	quebra numa expressão ou parte dela indicando aceleração a sua direita
::	dois pontos ou mais indica prolongação imediatamente ao som.
=	sinal de igual um no fim da linha e outro no começo da próxima indica “sem <i>gap</i> ” entre os dois turnos.
[colchete simples para a esquerda ponto de começo de <i>overlap</i> .
]	colchete simples para a direita indica ponto em que uma fala ou parte dela termina junto com outra.
(.)	tempo de intervalos.
(...)	texto não transcrito.
[...]	indicação de que a transcrição foi segmentada antes ou depois.

ANEXO H

Questionário para os alunos

Quadro 4.1 – Língua estrangeira (origem/opção)

NÚMERO DE ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	ORIGEM – ALEMÃ / ITALIANA (ITEM 12 DO QUESTIONÁRIO)	OPÇÃO - INGLÊS / ALEMÃO
24	23 (origem alemã) 1 (origem italiana)	15 (opção/inglês)* 9 (opção/alemão)

Quadro 4.2 – LE/Alemão e o porquê da opção

PERGUNTA: POR QUE VOCÊ FEZ ESTA OPÇÃO? (SUBITEM DO ITEM 12 DO QUESTIONÁRIO)	NÚMEROS DE ALUNOS/OPÇÕES OBS: ALGUNS ALUNOS ASSINALARAM MAIS DO QUE UMA JUSTIFICATIVA.
<ul style="list-style-type: none"> • Por causa da origem/preservar a cultura. • Pensando no futuro/viajar. • Porque os pais sabem falar/podem ajudar 	6 2 2

Quadro 4.3 – LE/Inglês e o porquê da opção

PERGUNTA: POR QUE VOCÊ FEZ ESTA OPÇÃO? (SUBITEM DO ITEM 12 DO QUESTIONÁRIO)	NÚMEROS DE ALUNOS/OPÇÕES OBS: ALGUNS ALUNOS ASSINALARAM MAIS DO QUE UMA JUSTIFICATIVA.
<ul style="list-style-type: none"> • O inglês é mais usado/importante/emprego/tecnologia • “Atrai” mais/gosta mais • Não sabe falar alemão • Já sabe falar alemão • Não tinha outra opção (Espanhol) • Se fosse hoje não escolheria inglês 	11 5 1 2 1 1

Quadro 4.4 – LE/Alemão e a sua importância

PERGUNTA: POR QUE VOCÊ ACHA QUE É IMPORTANTE APRENDER ALEMÃO? (ITEM 14 DO QUESTIONÁRIO. PODIAM	OS NÚMEROS ABAIXO CORRESPONDEM ÀS
--	-----------------------------------

* Dentre os 15 alunos que optaram pelo inglês, uma é de origem italiana e não é natural da região.

MARCAR QUANTAS OPÇÕES ACHASSEM NECESSÁRIAS)	OPÇÕES ESCOLHIDAS PELOS 9 ALUNOS. OBS: UMA DAS ALUNAS QUE OPTOU PELO ALEMÃO NÃO ESTAVA NA AULA.
<ul style="list-style-type: none"> • Porque há várias pessoas aprendendo essa língua. • Para viajar a outros países. • Para conseguir melhores oportunidades de emprego. • Para conhecer sobre assuntos/informações em alemão. • Porque eu posso aprender questões relacionadas ao português. • Não é tão importante. • Outro motivo. Qual? “Preservar a cultura”; “É divertido”; “Precisa no trabalho”; “Crescimento individual” (2 responderam por este motivo). 	3 7 7 5 2 5

Quadro 4.5 – LE/Inglês e a sua importância

PERGUNTA: POR QUE VOCÊ ACHA QUE É IMPORTANTE APRENDER ALEMÃO? (ITEM 14 DO QUESTIONÁRIO. PODIAM MARCAR QUANTAS OPÇÕES ACHASSEM NECESSÁRIAS)	OS NÚMEROS ABAIXO CORRESPONDEM ÀS OPÇÕES ESCOLHIDAS PELOS 15 ALUNOS.
<ul style="list-style-type: none"> • Porque há várias pessoas aprendendo essa língua. • Para viajar a outros países. • Para conseguir melhores oportunidades de emprego. • Para conhecer sobre assuntos/informações em inglês. • Porque eu posso aprender questões relacionadas ao português. • Não é tão importante. • Outro motivo. Qual? “Por causa do computador/internet”; “É ótimo saber mais línguas” (dois alunos consideraram essa resposta). 	6 10 14 10 2 3

Quadro 4.6 – Leitura e informação

ITEM 1 – (PERGUNTA 1)	RESPOSTAS
1. Você aprende algo novo nos textos que você lê na escola?	Sim: 23 alunos

Quadro 4.7 – Leitura e informações para usar no dia-a-dia

ITEM 2 – (PERGUNTA 2)	RESPOSTAS
2. Você consegue, nos textos que lê em aula, alguma informação que depois você utiliza no seu dia-a-dia?	Sim: 20 Às vezes: 3

Quadro 4.8 – Leitura e amigos

ITEM 3 – (PERGUNTA 3)	CATEGORIAS
3. Você conta sobre o que leu para seus amigos?	Sim: 5 Não: 1 Às vezes: 5 Só se for interessante: 9 Na maioria das vezes: 3

Quadro 4.9 – Leitura e família

ITEM 4 – (PERGUNTA 4)	CATEGORIAS
4. E para a sua família/	Sim: 8 Não: 5 Às vezes: 5 Raramente: 1 Só se for interessante: 4

Quadro 4.10 – Leitura e outras relações

ITEM 5 – (PERGUNTA 5)	CATEGORIAS
4. E para a seu namorado(a)?	Sim: 11 Não: 5 Às vezes: 1 Só se for interessante: 3 Obs: nem todos responderam, provavelmente não tem namorado(a).

Quadro 4.11 – Leitura e escola

ITEM 6 – VOCÊ SEMPRE SABE PARA QUE ESTÁ LENDO UM TEXTO NA ESCOLA	
NÚMERO DE ALUNOS	
Para aprender algo novo/informação/conhecimento	12
Nem sempre: se é para fazer trabalhos ou mesmo só para ler	1
Nem sempre	3
Sim, sem saber o motivo não teria fundamento ler	1
Não	2
Sim/para fazer trabalhos	1
Sim	3

Quadro 4.12 – Leitura e escola

ITEM 7 – PARA QUE VOCÊ LÊ OS TEXTOS DA ESCOLA?	NÚMERO DE ALUNOS
Adquirir informações/conhecimento	16

Para evoluir/melhorar a aprendizagem	4
Por obrigação e, às vezes, por curiosidade	2
Para fazer trabalhos ou só para ler	1

Quadro 4.13 – Leitura e diversão

ITEM 8 – VOCÊ SE DIVERTE LENDO OS TEXTOS DA ESCOLA?	ITEM 9 – E EM CASA?
Sim: 5, depende do tipo de texto Às vezes: 12 só se for interessante Na maioria das vezes: 1 Faz bem ler/gosto de ler: 4 Frequentemente: 1	Sim: 14 Não: 5 Às vezes: 2 Ler é muito importante: 1

Quadro 4.14 – Leitura e diversão

ITEM 10 – QUE TIPO DE LEITURA VOCÊ ACHA DIVERTIDA?	NÚMERO DE ALUNOS
Romance	9
Piadas/assuntos regionais/esportes	2
Humor/comédia	2
Revistas	2
Sobre o meio rural	2
Histórica	2
Informativa	4
Contos/lendas	1
Poesias	1
Literatura	1
Aventura	2
Terror/mistério	2
Astronomia	1
Sexo	1
Tecnologia	1

Quadro 4.15 – Leitura e compreensão

ITEM 11 – QUANDO VOCÊ LÊ TEXTOS E NÃO OS COMPREENDE, O QUE VOCÊ FAZ PARA MELHORAR O SEU ENTENDIMENTO?	NÚMERO DE ALUNOS
Procurar em dicionários e em outras fontes	4

Aumentar o vocabulário	1
Rer com mais atenção/concentração	12
Ler mais	2
Trocar informações com pessoas mais experientes	8
Trocar de texto	1