



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Danielle Marques de Lima

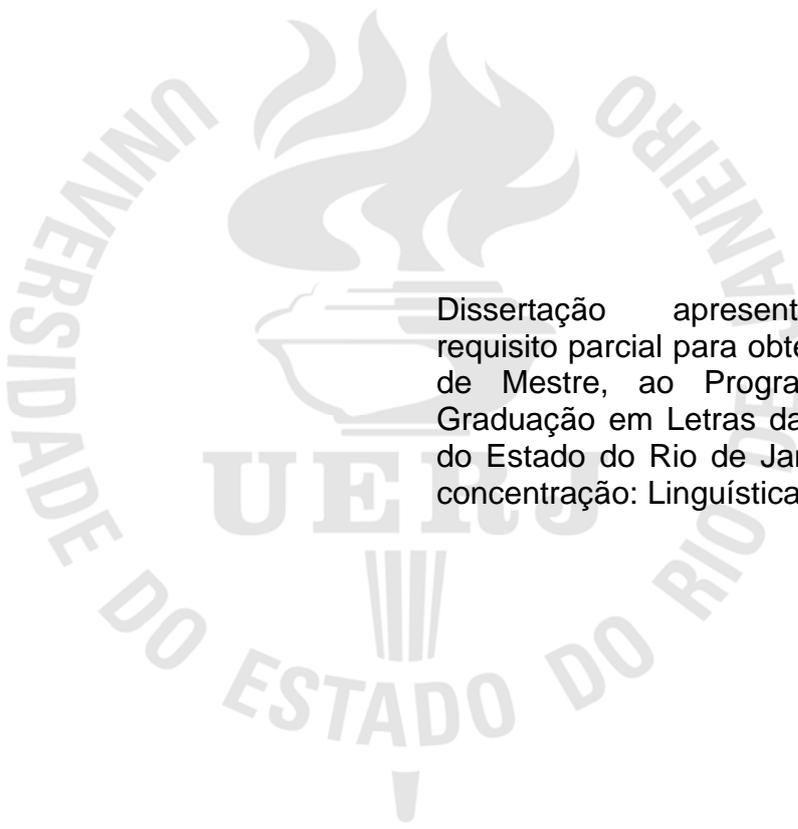
**Propiciamentos rumo à agentividade na Leitura em Língua
Adicional: o que cabe ao professor e à escola na preparação para
os exames de admissão ao Ensino Superior**

Rio de Janeiro

2016

Danielle Marques de Lima

**Propiciamentos rumo à agentividade na Leitura em Língua Adicional: o que
cabe ao professor e à escola na preparação para os exames de admissão ao
Ensino Superior**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L732 Lima, Danielle Marques de.
Propiciamentos rumo à agentividade na leitura em língua adicional: o que cabe ao professor e à escola na preparação para os exames de admissão ao ensino superior / Danielle Marques de Lima. – 2016.
218 f.: il.

Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Linguagem e educação – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Linguística aplicada – Teses. 4. Sociolinguística – Teses. 5. Psicolinguística – Teses. 6. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. I. Saliés, Tânia Mara Gastão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Danielle Marques de Lima

Propiciamentos rumo à agentividade na Leitura em Língua Adicional: o que cabe ao professor e à escola na preparação para os exames de admissão ao Ensino Superior

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística

Aprovada em 31 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo e seus propiciamentos à minha escola do coração, que é meu ambiente de trabalho e minha segunda família; aos meus alunos de todos os tempos e aos meus filhos, para quem estudo, cresço, me faço e refaço; e ao meu país, em cuja educação e transformação ainda acredito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus – o Idealizador, Realizador e Mantenedor de todas as coisas em minha vida. DEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. Porque são, mas, também, porque eu, voluntariamente, as entrego e consagro.

Aos meus pais que, dentro da medida do possível e do por eles compreensível, me propiciaram condições para estudar durante toda minha vida. Sobretudo à minha mãe, que muito me poupou de tarefas domésticas quando solteira, para que eu pudesse me dedicar ao saber; e, agora casada e também mãe, me ajudou nesse Mestrado ficando com meus filhos quando eu precisava de silêncio e concentração. A ao irmão a quem tanto amo por seu carinhoso apoio em tempos de cansaço e expectativa.

Ao meu marido, Esdras, meu grande incentivador, meu amigo, meu amor, meu inspirador. Ele voltou à universidade antes de mim, mas também em meio a filhos, e até hoje se dedica aos estudos e ao desenvolvimento de novos saberes, e à publicação de artigos para a compartilhar seus conhecimentos com a Academia. Eu me orgulho muito dele.

Aos meus filhos, Gabriel, Júlia e Davi, juntamente com a dedicação de todo conhecimento construído aqui, e meu pedido de desculpas por tantos momentos perdidos entre nós por conta do empenho necessário. A mamãe ama muito e como sempre disse: Esse é, também, um projeto familiar!

À minha grande amiga Lúcia, minha maior incentivadora, minha mentora desde o primeiro momento. Comprou livros, emprestou outros, substituiu-me no trabalho, foi minha colega crítica, leu minhas produções e acreditou, sempre com palavras de valor e força, em minha capacidade. Não creio que palavra alguma, em qualquer língua, seja capaz de abrigar todo senso de gratidão que tenho por tudo o que fez por mim, por todos os seus esforços, desde o primeiro até o último momento. Então, fica minha certeza de que Deus a recompensará e a essa recompensa tomarei por minha própria expressão concreta de gratidão.

Às minhas grandes e amadas amigas e irmãs em Cristo, Vanessa, Lílian, Sara e Sheila, que, com certeza, me sustentaram em oração e amor durante todo esse tempo enriquecedor, mas também difícil de minha vida.

À minha amiga e irmã do coração, Ana Tereza, a quem tanto amo, admiro e a quem tanto devo. Minha diva! Com ela aprendi, sobretudo, a superar dificuldades pessoais e sociais, e estudar, escrever, terminar projetos iniciados.

À minha amiga e irmã de alma Fernanda Menna, que, com seu sorriso franco, e seus abraços e ações empáticas, tantas vezes me apoiou e socorreu nesta caminhada.

À minha amiga e companheira de trabalho, Alba, que, com tanta competência e criatividade na elaboração de suas aulas, me inspira a ser uma professora mais completa e criativa.

A todos os meus amigos do CMRJ, em especial aos da minha seção, LEM, que compreenderam minhas dificuldades e, de alguma forma, colaboraram para que eu chegasse aqui. Em especial à Cláudia, Célia, Aline (militares – Capitães e Tenente – mas, sobretudo minhas queridas amigas), e Sandra, pelo apoio e amizade diários.

À minha amiga, colega de trabalho e professora titular da turma em que a pesquisa foi realizada, Andréa Sotero, por seu carinho e apoio incondicionais, e por, generosamente, permitir que eu me ‘apropriasse’ de sua turma, acreditando em meu projeto e no sentido de propiciamento, para que, por um semestre, aplicasse minha proposta de ações pedagógicas e discursivas nas aulas, mesmo com possível sacrifício de seu planejamento (padrão curricular).

A todos os meus alunos, a quem tanto amo e por cujo futuro estudo, e, em especial, aos alunos da turma pesquisada e à Thaís Cruz, cadete de Thomás Coelho, a quem dei aulas particulares e que tanto me inspirou, com o grande propiciamento da oportunidade de refletir e atuar junto a ela na construção de práticas pedagógicas que pudessem maximizar sua competência leitora.

Ao comando do CMRJ, na pessoa do Cel Alex; à chefia da Divisão de Ensino, na pessoa da CF Andréa Domingues; ao Maj Barino, meu chefe; e ao Cel Túlio, chefe do Pré Vestibular, que viabilizaram todo o processo desde a autorização até a execução e finalização do meu projeto de pesquisa.

À minha orientadora, no sentido mais completo da palavra, Profª Tânia Saliés. Tendo estado tanto tempo longe da universidade (este ano completo 20 anos de

graduada), não poderia realizar esse trabalho somente com dedicação, boa vontade, saberes (*teacher's cognition*), sensibilidade, práticas, teorias, autorreflexão e responsabilidade. Foi ela que cumpriu, com tanta excelência, sua função de me mostrar caminhos e conhecimento do que há de mais atual, para que eu pudesse fazer o encontro entre minhas intuições, meus saberes construídos em sala de aula e a literatura vigente. Foi ela também que correu risco para confiar em mim, no meu estilo, nas minhas intuições e permitiu que a dissertação ficasse com a minha cara e não na fôrma quadrada do discurso acadêmico.

A todos os meus colegas de Mestrado, que foram apoio, fonte de saber e estímulo na árdua caminhada, mas, em especial à Bárbara Ramos, Rafaela Pinheiro, Natália Barci, Patrícia Wechsler, Elaine Nunes, Rodrigo Lemos, Marissol e Tharlles pela parceria e amizade.

Aos professores do programa com quem tanto pude aprender e crescer. Sobretudo: Prof^a Sandra Bernardo, Prof^a Marina Augusto, Prof^a Tânia Shepherd, Prof^a Janaína Cardoso e Prof^a Maria Tereza (de Língua Portuguesa).

If we claim that our activities have any professional status, then we have to accept the need for a careful appraisal of the principles upon which they are based. And this must require the exercise of intellectual analysis and critical evaluation not as specialist or élite activities, but ones which are intrinsic to the whole pedagogic enterprise. Naturally, there are risks involved: ideas can be inconsistent or illconceived; they may be misunderstood or misapplied; they may induce doubt. Some of us believe that such risks are worth taking.

Widdowson

I do!

Danielle Lima

RESUMO

LIMA, Danielle Marques de. *Propiciamentos rumo à agentividade na leitura em língua adicional: o que cabe ao professor e à escola na preparação para os exames de admissão ao Ensino Superior*. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A problemática da leitura em contextos educacionais é uma questão antiga que se mantém na atualidade. No entanto, novas configurações sociais exigem um olhar diferenciado para a busca de entendimento que gere oportunidades de aprendizagem e a coconstrução de conhecimento. A onipresença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o novo momento dos exames de admissão ao Ensino Superior, dentre outras questões, requerem que façamos uma leitura atualizada do problema e das necessidades de multiletramentos. Nesta dissertação, investigo qualitativamente o ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua adicional (LAd) por meio de um estudo de caso em uma turma de 3º ano do EM, buscando maximizar a mediação entre professor e aluno, com uma pedagogia pós-método que gere propiciamentos. Pesquisando esta questão sob o viés da agentividade e da teoria dos gêneros do discurso, numa perspectiva sociocognitivista de leitura e dentro de um arcabouço interdisciplinar, encontro suporte tanto em teóricos clássicos na área de linguagem e aprendizagem, como Bakhtin e Vygotsky, quanto em textos de campos diversos, (IN)disciplinares (Moita Lopes, 2006), como a Sociolinguística, a Linguística Cognitiva e a abordagem ecológica, o que faz deste trabalho um exercício em Linguística Aplicada (LA). Meu percurso analítico e interpretativo é feito por meio de relatos narrativos do desenvolvimento de minhas ideias, dos estágios por que passei durante o processo, das vozes de alunos e professores que comigo interagiram. Para tal, lancei mão de entrevistas com professores e alunos, questionários e diário de campo. Emprego uma prosa etnográfica, com narrativas, portanto, historicamente situadas, em primeira pessoa, e autobiográficas. Dentre os entendimentos gerados, saliento a necessidade de antecipação das práticas de leitura voltadas para os exames de admissão ao ES. Fecho sugerindo mudanças curriculares no ensino-aprendizagem de leitura em inglês como LAd para o EM.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Leitura. Agentividade. Multiletramentos. Linguística aplicada. Propiciamento. *Design*.

ABSTRACT

LIMA, Danielle Marques de. *Agentive affordances in the teaching of reading in English as an additional language: what is the role of teachers and schools in the preparation for college entrance exams*. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Reading problems in educational contexts have been in the forum of discussion for a long time; however, new social configurations require approaches that may afford learning opportunities and the co-construction of knowledge. The ubiquity of information and communication technologies (ICT) and the actual model of college entrance examinations require a new understanding of the issue in the light of multiliteracies. In this qualitative research, I examine the teaching-learning of reading in English as an additional language by case studying a High School class. My purpose is to maximize the mediation between teachers and learners, by means of Post-method practices geared toward affordances. Specifically, I drew on the existing literature on agency, genres and multiliteracies and formed an interdisciplinary framework to guide my understandings. I found support in both classical theorists in the field of language and learning, such as Bakhtin and Vygotsky, as well as in texts from other (IN)disciplinary fields (Moita Lopes, 2006), such as Sociolinguistics, Cognitive Linguistics, and the ecological approach. Such interdisciplinary thrust allows me to classify this thesis as an Applied Linguistics effort. My analytical and interpretive journey has been designed by means of narratives of the development of my ideas and the stages I went through during the process, as a participant observer. I also took into account the voices of teachers and learners who interacted with me. To do such, I drew on interviews, questionnaires and field notes. Furthermore, I use an ethnographic prose, with autobiographical narratives in first person. Among other understandings, I emphasize the need to anticipate the teaching-learning of reading practices geared toward college entrance exams. I close advancing possible curriculum changes in the teaching-learning of reading in English as an additional language at the High School level.

Keywords: Reading. Agency. Applied Linguistics. Multiliteracies. Affordance. Design. Teaching-Learning of Additional Languages.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA	Academia da Força Aérea
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
Cia	Companhia de Alunos
CC	Competência Comunicativa
CL	Competência Linguística
CM	Colégio Militar
CT	Competência Textual
EF	Ensino Fundamental
EFOMM	Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	English for Specific Purpose
IFE	Instituição Federal de Ensino
IME	Instituto Militar de Engenharia
LAd	Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LC	Linguística Cognitiva
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
NLG	<i>New London Group</i>
PT	Partido dos Trabalhadores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PréVest	Seção de Pré-Vestibular
SEAN	Sistema de Ensino Aprendizagem por Níveis

TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA E QUESTIONAMENTOS	16
1.1	O ensino de leitura em LAd e a motivação para pesquisa ...	19
1.1.1	<u>Meu percurso motivacional</u>	22
1.1.1.1	A aluna de aula particular	22
1.1.1.2	O início da caminhada como pesquisadora no mestrado	26
1.1.1.3	O <i>New London Group</i> e a pedagogia de multiletramentos	28
2	E EU? E MINHA PESQUISA? COMO DESENHEI A CARTOGRAFIA?	31
2.1	As perguntas de pesquisa	32
2.2	A busca e a escolha do caminho a seguir	32
2.2.1	<u>A metodologia</u>	34
2.2.2	<u>O percurso</u>	35
2.2.2.1	Fase A – A geração de dados	36
2.2.2.2	Fase B – A observação dos dados	37
2.2.2.3	Fase C – A interpretação dos dados	38
2.2.3	<u>O contexto</u>	38
2.2.4	<u>O corpus</u>	40
2.2.5	<u>A natureza da pesquisa</u>	41
3	ESTUDANDO: A BUSCA POR BASES TEÓRICAS	42
3.1	Concepção dialógica da linguagem	44
3.2	Concepção sociointeracionista de aprendizagem	46
3.3	Concepções de leitura	47

3.3.1	<u>Concepção Psicolinguística de leitura</u>	48
3.3.2	<u>Concepção Sociointeracionista de leitura</u>	49
3.3.3	<u>Concepção Sociocognitivista/discursiva de leitura</u>	51
3.3.4	<u>Meu entendimento</u>	52
4	O QUE SE TEM “DITO” A RESPEITO DE ENSINO DE LAD EM ESCOLAS PARA TURMAS DE ACESSO AO ES	54
5	EU, A LEITURA E O MAGISTÉRIO	61
5.1	Então, o que é ler? E o que é um texto?	61
5.2	Aprender a ler a partir do próprio ato de leitura: leitura, propiciamentos e agentividade	65
5.2.1	<u>Agência e agentividade</u>	75
6	MULTILETRAMENTOS	78
6.1	O conceito de <i>Design</i>	80
6.2	Os gêneros textuais	83
7	A COMUNIDADE ESCOLAR MILITAR	87
7.1	A escola na voz da colega crítica	96
8	CONVERSANDO COM OS DADOS	99
8.1	As vozes dos participantes	100
8.1.1	<u>O que diz a colega crítica</u>	101
8.1.1.1	No diário	101
8.1.1.2	Na entrevista	109
8.1.2	<u>O que dizem os alunos</u>	114
8.1.2.1	Nos questionários	115
8.1.2.2	Nas entrevistas	119
8.1.3	<u>O que diz a professora titular</u>	125

8.2	As perguntas de pesquisa	128
8.2.1	<u>Como as aulas de Inglês como LAd no 3º ano do EM na IFE onde trabalho se relacionam com as exigências dos exames atuais de admissão ao ES?</u>	128
8.2.2	<u>Como as investigações e discussões sobre leitura e letramento, e a LC podem contribuir para o entendimento e maximização da mediação entre professor e aluno no processo de leitura no contexto observado?</u>	130
8.2.3	<u>Que escolhas pedagógicas, atividades e estratégias, envolvendo diferentes níveis de leitura, poderiam ser desenvolvidas para propiciar visão crítico reflexiva da leitura no contexto objeto de pesquisa?</u>	131
8.2.4	<u>O que se pode fazer, manter e/ou mudar no currículo de LAd do EM, para tentar atender às necessidades encontradas no século XXI pelos alunos que passam por processos de exames de admissão para o ES?</u>	133
	ENTENDIMENTOS GERADOS	135
	MINHAS REFLEXÕES E METÁFORAS TENTATIVAS	143
	REFERÊNCIAS	145
	ANEXO A – Projeto Pedagógico Resumido	152
	ANEXO B – Plano de aula <i>pro forma</i>	157
	ANEXO C – Questionário	165
	ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	169
	ANEXO E – Notas de aula da professora crítica	171
	ANEXO F – Roteiro <i>pro forma</i> de questões tratadas durante as entrevistas	202
	ANEXO G – Testemunhos de ex-alunos	203
	ANEXO H – Figuras	207

1 TRAJETÓRIA E QUESTIONAMENTOS...

What is needed is research for people whose prime concerns are practical. The major argument for educational research, carried out by people who are closely involved with teaching, is that teaching is a complex activity, and no one else will produce the kind of research needed. (...) Teachers (...). In practice, they act by professionally informed intuition.

Christopher Brumfit

Viver sem filosofar é o que se chama ter olhos fechados sem nunca os haver tentado abrir.

René Descartes

Aprendi Inglês, na década de 80, em um curso com método estrutural -- o audiovisual - e lá comecei minha carreira como professora. Ao entrar para Instituição Federal de Ensino (IFE) em que trabalho até hoje, ainda na década de 90, fui informada de que teria que aplicar a abordagem comunicativa. Difícil para quem tinha sido formada em um mundo absolutamente estrutural. A verdade é que, no meu processo de construção de identidade como professora dessa nova instituição de ensino, assimilei características que considerei positivas da abordagem prescrita e mantive alguns 'exercícios' estruturais em que acreditava. Chegamos à condição pós-método e, coerente com esse tempo, faço as adaptações que julgo pertinentes ao momento, ao objeto de conhecimento ou função a serem ensinados, às necessidades, e à turma em questão. Minhas experiências no ensino de língua

adicional (doravante LAd¹) e as mudanças que presenciei e vivi desde que me formei (1995) até hoje geraram em mim desconfortos, confrontos, dúvidas, questionamentos, reflexões, buscas. De tudo, o que mais me preocupa é a leitura. Além das mudanças de que falei quanto aos métodos de ensino/aprendizagem, tivemos alterações também nas políticas públicas de educação, e nos meios de avaliação e ingresso no Ensino Superior. A leitura é a função social que se destaca no ensino de LAd no Brasil (JUNGER, 2005). Isso não significa que as demais habilidades linguísticas sejam excluídas, mas que se reconhece a importância da palavra escrita e da compreensão leitora como habilidade mínima à que o aluno tem direito (e necessidade) em seu desenvolvimento.

Há uns cinco anos, iniciei uma proposta de projeto de leitura na escola em que leciono. Seria um projeto para alunos voluntários, desejosos de aprimorar sua competência leitora e que se realizaria no contra turno. O então chefe da Divisão de Ensino, também professor e cheio de projetos e ideias que visavam a atender às necessidades de nossos alunos, aprovou o projeto e comprou a ideia. Infelizmente, antes que pudesse iniciar o trabalho, chegou ao colégio, por transferência, um professor, também militar, mas mais antigo do que o outro. A antiguidade, na instituição em que a pesquisa se deu, é posto. Meu novo chefe já não estava interessado nesse tipo de projeto e tive que engavetá-lo. Dois anos depois, decidi levar o projeto adiante, mas, desta vez, a partir de estudo e pesquisa. Candidatei-me ao mestrado desta universidade e o apresentei como projeto de pesquisa. Fui aprovada. No início do ano de 2015, encaminhei proposta pedagógica por escrito (**Anexo A** – projeto resumido) à chefe da Divisão de Ensino e consegui sua autorização, bem como da chefia da Seção de Idiomas, do chefe do PréVest, e do Comando da época para desenvolver aquele projeto junto a alunos de uma turma regular do 3º ano do Ensino Médio, durante os tempos de aula destinados à disciplina ‘Inglês’. Como alunos do último ano da Educação Básica, eles se preparavam para exames de seleção e acesso ao Ensino Superior, e a competência leitora era, então, uma competência basal. Conteí, também, com o apoio da Coordenadora de Inglês do PréVest, que me cedeu uma de suas turmas, uma vez que não sou professora daquela Seção de Ensino.

¹ Utilizo-me do termo Língua Adicional em lugar de Língua Estrangeira afiliando-me a Schlatter e Garcez (2009), pois vejo o inglês (língua aqui ensinada no estudo de caso) como “um recurso necessário para a cidadania contemporânea em nossa sociedade” (p.126) e, nesse sentido, útil e necessária; não somente uma Língua Estrangeira.

Era tempo de buscar subsídios teóricos, estudar, investigar e refletir, mais academicamente, acerca do ensino de leitura. Para tal, elaborei o presente estudo tendo como norte as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como as aulas de Inglês como LAd no 3º ano do EM na IFE onde trabalho relacionam-se com as exigências dos exames atuais de admissão ao Ensino Superior?
2. Como as investigações e discussões sobre leitura e letramento, e a LC podem contribuir para o entendimento e a maximização da mediação entre professor e aluno no processo de leitura no contexto observado?
3. Que escolhas pedagógicas, atividades e estratégias, envolvendo diferentes níveis de leitura, poderiam ser desenvolvidas para propiciar visão crítico-reflexiva da leitura no contexto objeto de pesquisa?;
4. O que se poderia fazer, manter e/ou mudar no currículo de LAd do Ensino Médio, para tentar atender às necessidades encontradas no século XXI pelos alunos que passam por processos de exames de admissão para o Ensino Superior?

Estruturei o trabalho em 10 capítulos. No primeiro, contextualizo o leitor sobre quem sou no mundo, como pessoa e profissional, e minhas motivações e proposta para pesquisa. No segundo capítulo, apresento minha proposta, volto às perguntas de pesquisa, desenvolvo mais detalhadamente a metodologia adotada, em função dos meus intuitos e crenças, assim como o caminho que trilhei, e descrevo o percurso analítico e interpretativo seguido.

No capítulo 3, apresento as concepções de linguagem, aprendizagem e de leitura que utilizo como respaldo para toda a pesquisa. Já no Capítulo 4, trago três exemplos de trabalhos recentes acerca do ensino de LAd para a preparação para o vestibular, seus objetivos, seus objetos de pesquisa e suas contribuições, de modo a esclarecer como ainda necessitamos de estudos que abordem a leitura para exames de admissão ao Ensino Superior, bem como iluminar as fontes que inspiraram o percurso metodológico escolhido. A lacuna nesse viés de pesquisa ainda é grande. Este trabalho veio, assim, contribuir para diminuí-la.

Nos capítulos 5 e 6, procuro entender o que está em jogo e, para tanto, vou em busca de outros conceitos que pudessem colaborar com o meu entendimento dos dados e do que vivi em sala de aula. Trago conceitos de texto e leitura, assim

como os de agência e agentividade, multiletramento, propiciamento (*affordance*), *Design* e reviso estudos em gêneros textuais. A organização desses capítulos, que discutem a literatura na área, é cronológica. Conforme minhas vivências e questionamentos foram se desenvolvendo, fui buscando conhecimento que retroalimentasse minhas observações práticas. Portanto, a representação textual seguiu a ordem das minhas vivências. Começo com o conceito de letramento para, depois, trazer o conceito de multiletramentos e o posicionamento que tomo em relação a eles.

Dedico o capítulo 7 à descrição da comunidade escolar em que estou inserida como profissional e pesquisadora, considerando os valores da virada sociocultural e uma abordagem ecológica para o ensino de línguas como contraponto, para, no 8º capítulo, debruçar-me sobre os dados, e, no 9º, apresentar minhas observações e entendimentos. No 10º e último capítulo, compartilho reflexões e metáforas acerca da escola e dos que nela atuam.

1.1 O ensino de leitura em LAd e as motivações para pesquisa

Academic inquiry is not only an intellectual matter, but inevitably intertwined with personal careers and lives.

Cook & Seidhofer (1996, p.2)

A problemática da leitura em LAd no contexto das escolas brasileiras não é, de fato, uma questão nova. Podemos até ampliá-la e incluir aqui a leitura em língua materna: se considerarmos os relatos de professores e minha vivência em sala de aula, parece haver muita dificuldade por parte dos alunos em ler e compreender textos, estejam esses em sua língua mãe ou numa LAd. Isso soa bastante contraditório, já que estudos recentes atestam que os jovens da atualidade leem muito (CERUTTI, 2012; YABU, 2012). Vivemos na era da informação e da comunicação instantânea, e presenciamos todos os dias o modo como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) mudam comportamentos e práticas

no uso da linguagem; e a leitura, como mediadora de muitas ações sociais, é uma prática social que sofre influência direta dos contextos históricos e tecnológicos. A multimodalidade e a hipertextualidade afetam o relacionamento do leitor com o texto, o modo como conduz e ordena sua sequência de leitura, pois ela passa a ser mais rápida, fragmentada, e oferece múltiplas opções de caminho. Insere-se aqui uma perspectiva multidirecional de leitura – multifacetada.

Com maior acessibilidade e rapidez, a onipresença das redes sociais é ilustrativa do grande volume de leitura que se tem feito atualmente. William Mineo Tagata (2014), em seu artigo “‘It’s mine!’ Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês”, dedica-se a compreender como tantos jovens aprendem essa língua através dos cada vez mais populares jogos online e videogames, os quais apresentam grandes quantidades de material escrito. Nesse trabalho, ele cita um estudo segundo o qual uma pessoa que termine o jogo *World of Warcraft* terá lido o equivalente a quatro vezes a obra completa da saga Harry Potter. Num cenário como esse, por que permanece a dificuldade com a leitura se ela está cada vez mais presente no dia-a-dia das pessoas?

A questão parece ficar ainda mais obscura quando Rojo (2001), tratando do ensino de Língua Portuguesa, informa que, desde a década de oitenta, graças às Teorias Cognitivas de processamento e memória e à Linguística Textual, as aulas de Língua Portuguesa nas escolas passaram a focar textos escritos em detrimento de um enfoque puramente gramatical, no nível da frase, da sentença e do léxico. Ora, se a compreensão e a produção textual vêm sendo trabalhadas na língua materna há mais de trinta anos, por que esse trabalho não se reflete na competência leitora em geral?

Essa “crise de leitura” (JUNGER, 2005), revelada em artigos da área e reportagens com colocações do tipo: “lê-se pouco”; “trabalha-se pouco, no sistema escolar, o desenvolvimento da leitura”, “as pessoas não sabem ler”; não é limitada ao ensino de LAd, mas ocorre desde o ensino fundamental até o superior em língua materna (LM) também (GRIGOLETTO, 1995; CARMAGNANI, 1995; DENYER, 1999; CARVALHO, 2002, apud JUNGER 2005). A leitura, por isso, deve ser vista no seu contexto atual, mais amplo, com as alterações que seu papel sofreu na sociedade moderna e que, conseqüentemente, geraram mudanças nos processos e critérios, tanto de escolha de material quanto de avaliação para exames de admissão ao ES.

Talvez uma diferença que se possa começar a traçar é que as leituras mais feitas pelos estudantes e aqui exemplificadas são todas socialmente motivadas – vontade de jogar, de interagir com as pessoas ou tomar conhecimento da vida de outros. O que não acontece com a leitura proposta na escola – uma leitura mais canônica, não necessariamente vinculada à área de conhecimento e/ou interesse do aluno e, muitas vezes dissociada de contexto. A própria Rojo (2001) esclarece que, apesar da mudança de foco, os textos continuaram a ser trabalhados com tamanho grau de generalização e abstração (por conta das teorias que orientavam o ensino-aprendizagem) que o ensino de leitura em Língua Portuguesa tende a se aproximar de um ensino gramatical, com a diferença de ser em nível de texto.

Furlin (POSSAS, 2010), no que tange ao ensino de LAd, em um artigo intitulado “Língua e discurso: perspectivas para a prática de leitura em sala de aula” apresenta um plano de aula de leitura dividido em etapas. Em seus argumentos, critica a tendência a uma ênfase excessiva na análise estrutural linguística e considera que há um momento oportuno para se fazer uma abordagem na materialidade da língua. Ele propõe que numa primeira etapa se tome como principal estratégia de interação com o texto o conhecimento que o leitor já possui, convidando o aluno a gerar hipóteses, construir um primeiro sentido para o texto, partindo do seu conhecimento de mundo. Depois de uma construção da mensagem parcial do texto é oportuno que se estabeleça relações em nível de Competência Linguística (doravante CL) e novas associações com o conhecimento de mundo sejam feitas, a fim de que se chegue a uma construção da mensagem geral do texto. O objetivo principal de seu plano é de que o texto seja primeiramente visto como unidade de sentido para depois se buscar uma análise dos seus demais elementos constitutivos. Tal entendimento alinha-se às ideias de Fairclough (2001), que discutirei mais adiante, no capítulo 3. O problema é que pode acontecer que as expectativas de quem lê sejam diferentes daquilo que o texto efetivamente apresenta e, não sendo proficiente, o leitor pode não detectar essas diferenças e/ou não ser capaz de flexibilizar suas previsões, de modo que o resultado seja uma má compreensão do texto. Um leitor mais proficiente manterá em sua mente o princípio de que se deve sempre confiar no que o texto efetivamente sinaliza.

Cabe aqui revelar a minha percepção de que a leitura é, também, uma atividade sociocognitiva complexa que precisa e deve ser aprendida não só em seus caminhos como também em seus alcances. E é nesse contexto de aprendizagem

que surge o valor da figura do professor: ao professor cabe maximizar condições de aprendizagem; estimular, promover e guiar a exploração do novo, do desconhecido; desenvolver confiança e ousadia criativa na interação, no diálogo com o texto, levando à percepção de que, como leitor, o aluno é também agente. Ao professor cabe a revelação ao aluno do poder da leitura em sua capacidade de defesa, tomada de decisão e de escolhas, e de mudanças que a competência leitora oferece. Nesse cenário, surge, então, a preocupação com a formação do formador de leitores, a fim de que seja um guia que promova criticidade e que estimule a exploração de novas possibilidades. É a leitura a serviço do livre arbítrio, da resistência, da agentividade², uma vez que a “linguagem é uma forma de ação social” (Cf. AHEARN, 2001, p. 112), seja ela escrita, oral, visual. Tal visão já vem sendo divulgada pelos PCN, em seus conteúdos e orientações pedagógicas.

Assim, em meio a esses questionamentos e conceitos, dei meus primeiros passos em consonância com as experiências que fui vivendo.

1.1.1 Meu percurso motivacional

[...]a world where the fundamental mission of educators is to improve every child's educational opportunities.

Bill Cope and Mary Kalantzis (2003, p. 3)

Detalho aqui o caminho motivacional que me levou a conduzir a presente pesquisa.

1.1.1.1 A aluna de aula particular

Este projeto de pesquisa foi primeiramente motivado por uma experiência que tive com uma aluna que estudou na IFE (objeto de estudo) durante todo o seu

² 'Agente' (KARP, 1986) é o indivíduo engajado no exercício do poder para reconstruir o mundo e agentividade a capacidade do indivíduo de interpretar e se engajar socialmente no uso do poder (c.f. LANTOLF e THORNE, 2006) (ver 5.2).

Ensino Fundamental II e Médio. Não fui sua professora no colégio, mas dei-lhe aulas particulares quando ela cursava o 3º ano do EM e passava pelo processo seletivo de vestibular, no ano de 2011. Sua aprendizagem formal no idioma tinha se restringido à IFE em questão, já que não tinha frequentado sistematicamente nenhum curso de idiomas durante a vida escolar. Essa experiência levou-me a refletir ainda mais profundamente sobre um fato que já percebia em nosso trabalho e nossos alunos: a compreensão leitora da maioria dos alunos que chegam ao Ensino Médio não é suficiente diante das necessidades apontadas, principalmente, pelos exames de vestibular. Passei a me questionar sobre o porquê disso e sobre o que poderia realizar de prático e pedagógico para minimizar tal desencontro, e gerar encontro entre as necessidades dos alunos, que rumam em direção à cidadania, e as demandas dos exames de admissão atuais; e as ofertas da escola. Minha motivação ainda cresceu quando pude perceber que todo o conhecimento que a aluna detinha, de forma fragmentada, passou a gozar de coesão, de sentido e ela revelou competência e autonomia leitora, diminuindo as lacunas entre o que ela sabia e as habilidades que precisava dominar. A aluna, que tinha péssimo desempenho nos simulados de Inglês do colégio, alcançou pontuação máxima em todos os exames de vestibular que realizou em São Paulo e no Rio de Janeiro para o Curso de Cinema. Fiquei muito feliz porque consegui desenvolver material e práticas pedagógicas que atenderam aos seus anseios (pessoais e práticos) e permitiram a ela lograr sucesso.

Ao longo desse processo de “inculcação”, constatei que, além de o tempo de carga didática de que dispomos não ser suficiente para um trabalho que envolva as quatro habilidades linguísticas, os materiais didáticos com que trabalhamos, em sua maioria, se utilizam de textos que, acompanhando a tradição brasileira no ensino de língua, dão ênfase à gramática e ao vocabulário que está em questão na unidade ensinada, privilegiando o fragmento. O trabalho pedagógico acaba por reforçar a tese, que habita o imaginário discursivo, tanto de professores quanto de alunos, de que a leitura de texto em LAd é decodificação, uma composição de palavras que resulta na montagem do todo, cujo sentido já está fixado no texto (CORACINI, 1995, p. 106). É muito comum em aulas de LAd o uso de textos adaptados para condições de vocabulário e estruturas sintáticas no nível da turma. Por algumas vezes, vemos temáticas de adultos sendo usadas em livros para criança e vice-versa. A primeira perda é a do interesse, uma vez que o assunto em nada move o aluno pela falta de

conexão com sua realidade; a outra, é a diminuição do universo do adulto. Nesse ponto, Almeida (2010, p. 80) menciona até perdas de desenvolvimento de cidadania e diz: “o neoleitor necessita de um trabalho com temáticas próprias ao seu espaço social e, portanto, de condições mínimas de estabelecimento de um elo entre ele e sua obra”. Dessa forma, o aluno não somente estará sendo preparado para usar o idioma em aprendizagem; ler e desenvolver competência leitora; mas, também, para agir no mundo onde vive a partir do desenvolvimento de temáticas pertinentes ao seu meio social, psicológico e profissional. Chamo pertinentes não só as ‘coisas conhecidas’, pois não pretendo a limitação, a restrição de fronteiras, mas as questões que com o aluno se relacionem e lhe sejam importantes, inclusive, como disse Almeida, para o desenvolvimento de cidadania.

Senti-me, dessa forma, motivada a contribuir para que a visão de Bourdieu (1996), de que língua é “instrumento” de poder (aspas minhas), pudesse ser vivenciada em minhas aulas e, quiçá, na de todos os meus colegas de trabalho, a fim de que, dentro de uma visão sociocognitivista de leitura, os alunos desenvolvessem competência leitora, consciência crítica e agentividade. Desejei elaborar uma proposta de ações pedagógicas e discursivas que oferecessem vivências, que permitissem ao aluno-leitor interagir com competência leitora com **qualquer texto** que lhe surja (LIMA, 2009, p. 201, grifo meu), de modo que cresça como parte ativa e integrante do meio em que vive. Citando Bruner (1977, p. 17), entendo que “a aprendizagem não deve só nos conduzir a algum lugar; ela deve nos permitir **prosseguir** mais facilmente” (grifo meu) e, dotados de letramento global, atuar não só com a LAd, mas, também, com a LM e lutar por transformação social. Esse entendimento também aparece nos PCN.

Ainda considerando minhas primeiras motivações e crenças, vejo como pertinente explicar e justificar meu uso de aspas em “instrumento” no parágrafo imediatamente anterior. Alinho-me à visão de Bourdieu quanto à crença de que língua seja “meio” para se alcançar e/ou deter o poder, mas isso não quer dizer que a veja como instrumento em si, pois comungo dos princípios da Linguística Cognitiva (doravante LC) de que língua é conhecimento e, como tal, constitutiva de posições, transformações sociais, de exercício de poder, enfim, dos contextos, e estes da língua e de quem a usa e vice-versa.

Vindo ao encontro dessa primeira motivação, compartilho 2 citações do *New London Group*, no capítulo introdutório ao livro acerca da pedagogia de

multiletramentos, pois as vejo como a revelação escrita do sonho que me motivava e ainda me motiva:

Se fosse possível definir de modo geral a missão de educação, pode-se dizer que o seu objetivo fundamental é assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem que conduzem à participação social plena e igualitária (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 9, tradução minha)³

A escola sempre desempenhou um papel fundamental de determinar as oportunidades de vida dos alunos. Escolas regulam o acesso às ordens de discurso - ou seja, a relação de discursos em um espaço social específico, e ao capital simbólico; significados simbólicos que têm valor no acesso ao emprego, ao poder político e ao reconhecimento cultural. Elas fornecem acesso ao mundo hierarquicamente organizado do trabalho; elas moldam cidadanias; elas fornecem um suplemento para os discursos e as atividades das comunidades e modos de vida particulares. Como esses três grandes domínios da atividade social mudaram, então os papéis e as responsabilidades das escolas devem mudar (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 18, tradução minha)⁴.

Assim, sonho em propiciar oportunidades de desenvolvimento de competência leitora (que certamente não precisa se limitar à LAd que leciono), de tal modo que os alunos possam ler todos os discursos, os explícitos e os travestidos; fazer escolhas próprias; mudar seu mundo interior e o mundo a sua volta, segundo suas crenças. O aluno não pode ser vítima de um discurso imposto, mas multiletrado e crítico, para ter acesso a todos, com potencial de escolha.

Diante do que foi exposto, tenho observado que a aplicação de uma ideologia educacional de ensino de Inglês como LAd, centrado nas quatro habilidades linguísticas, tem deixado lacunas no que tange às competências textual e leitora dos alunos da IFE em que leciono. A ênfase dos PCN no ensino de leitura em Língua

³ No original: *If it were possible to define generally the mission of education, it could be said that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation.* (COPE e KALANTZIS, 2000, p.9)

⁴ No original: *School have always played a critical role in determining students' life opportunities. Schools regulate access to orders of discourse – that is, the relationship of discourses in a particular social space and to symbolic capital; symbolic meanings that have currency in access to employment, political power, and cultural recognition. To provide access to hierarchically ordered world of work; they shape citizenries; they provide a supplement to the discourses and activities of communities and private lifeworlds. As these three major realms of social activity have shifted, so the roles and responsibilities of schools must shift.* (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 18)

Estrangeira Moderna talvez já seja uma percepção dessa lacuna na prática escolar em muitas das escolas brasileiras.

Assim, passei a me questionar sobre como poderia atuar em minha sala de aula, com vistas a desenvolver um trabalho de leitura que ofereça experiências ao meu leitor-aluno, que lhe dê acesso a textos quaisquer com competência leitora. Considero a importância do papel das instituições e da sociedade nas escolhas e decisões educacionais a serem tomadas, pois podem possibilitar o sucesso ou levar ao insucesso aqueles com quem trabalhamos, por não atender, de fato, às suas necessidades. Aqui – o acesso ao Ensino Superior e, conseqüentemente, à qualidade do desempenho nele.

1.1.1.2 O início da caminhada como pesquisadora no curso de Mestrado

Em 2014, fui novamente instigada. Desta vez, por um trabalho final de uma disciplina do Mestrado, que tomou minha sala de aula como laboratório (pesquisa com características positivistas) para análise e identificação de como se poderia melhorar o processo de ensino-aprendizagem de leitura em LAd. Foram considerados aspectos como a importância da gramática e do léxico como pistas para a construção de sentido; os critérios do professor em suas escolhas pedagógicas; as estratégias de leitura incorporadas pelos alunos; o papel do professor na interação com o aluno e com o texto; e a capacidade crítico-reflexiva dos estudantes nas atividades de leitura. O meio utilizado para a investigação das questões acima descritas foi a aplicação de dois testes de leitura de nível básico da língua, em turmas de nível básico. Ambos os testes continham um pequeno texto que era seguido de uma seção de três exercícios de interpretação. O objetivo era observar se o desempenho dos alunos seria melhor caso o teste fosse precedido de uma atividade motivadora que engajasse os alunos em uma discussão breve sobre o tema do texto e que ativasse saberes prévios que os auxiliassem na resolução das questões. Dessa forma, ficou estabelecido que, para verificar isso, um dos testes não seria precedido dessa atividade motivadora. Do ponto de vista sociointeracionista, esses testes de leitura e interpretação, por abordarem assuntos

atuais e de relevância para uma sala de aula de língua inglesa, cumpriram o papel de situar a linguagem no mundo e conferir à aula um caráter bastante prático. O aluno teve a oportunidade de perceber que faz sentido estudar inglês por uma questão de facilitação da comunicação, entre tantas outras. Assim, a leitura não estava descontextualizada da realidade, mas retratava e problematizava o contexto social do aluno. A interação com o tema foi muito significativa, o que oportunizou um maior interesse pelo texto e, conseqüentemente, pela aprendizagem da língua. A hipótese assumida durante a criação do experimento era a de que os alunos teriam melhores resultados nos testes precedidos de atividade de *pre-reading* e ativação de esquemas. Tal hipótese foi parcialmente confirmada: considerando-se os alunos que tinham mais dificuldade (segundo minha própria avaliação como professora das turmas) notou-se que o desempenho caiu significativamente na tarefa sem *pre-reading*. Cardoso (2005), em sua tese sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes da língua inglesa na compreensão oral, chega à conclusão de que os alunos com mais dificuldades usavam mais estratégias metacognitivas, enquanto os com mais facilidade tinham pouca consciência das estratégias utilizadas por eles (o que não significa que eles não as utilizam, mas que as estratégias parecem mais automatizadas). Da mesma forma, em minha pesquisa, entendi que os alunos com mais dificuldade aproveitaram melhor a atividade motivadora, como uma espécie de complemento às informações do texto: valeram-se dos esquemas ativados, da previsão do tema e da apresentação de vocabulário, que, muito provavelmente, para eles era novo, e isso facilitou a leitura do texto, fazendo com que melhorassem seus resultados de modo geral. Por outro lado, para os participantes que demonstravam mais facilidade com a língua e com hábitos de leitura, não pareceu haver expressiva diferença de escores entre os dois testes; ou seja, não houve diferença significativa entre os resultados dos testes com *pre-reading* e sem *pre-reading*. O entendimento a que cheguei foi de que os alunos mais independentes, que já têm maior conhecimento linguístico, não parecem necessitar, na mesma medida, da atividade de *pre-reading*. Ao menos não do tipo realizado. Entendi, como professora da turma e sabedora de todo o trabalho desenvolvido, que, possivelmente, outras atividades passadas de *pre-reading* já os tenham ajudado a chegar a um nível de maturidade linguística e leitora que os capacitaram a compreenderem o texto de forma independente. Ainda que a previsão inicial não se tenha confirmado muito explicitamente, em termos quantitativos, cumpre destacar

que os alunos demonstraram clara preferência pelo teste em que foi realizado *pre-reading*, que se sentiram mais confortáveis com uma ambientação ao texto, e que pareceram aprender com mais prazer quando fez parte da atividade serem ouvidos e trocarem ideias com os colegas e com o professor. Reforçou-se a ideia de que o *pre-reading* se revela um dos passos que levam os alunos à proficiência na leitura em LAd, sobretudo diante da observação de que houve prazer, autoconfiança e conforto por parte dos alunos no diálogo. O mais interessante e motivador, entretanto, foi acreditar que propiciar aos alunos oportunidade de ter conhecimento dos processos sociocognitivos, de que, naturalmente, lançamos mão ao realizar uma leitura, poderia ser libertador.

1.1.1.3 O *New London Group* e a pedagogia de multiletramentos

Durante minhas leituras para o curso de mestrado tomei conhecimento do *New London Group* (NLG)⁵ (COPE e KALANTZIS, 2003, p.10). O NLG aponta que as línguas estão mudando radicalmente em três domínios da nossa existência: na nossa vida profissional, na pública (como cidadãos) e na pessoal. Quanto ao domínio profissional, vemos o peso do discurso de gestão e de negócios (do capitalismo) sobre os discursos voltados para a educação e vice-versa. Nesse aspecto, cabe ao professor e à escola o cuidado de propiciar a todos os alunos o acesso aos discursos que lhes capacitem a entrar e ter oportunidades de ascensão no mundo capitalista, sem permitir que seus próprios discursos sejam, também, ao mesmo tempo, dirigidos pelos discursos dominados pelo mercado e a economia. Afinal, não nos cabe, nem nos interessa, como educadores, “produzir” trabalhadores submissos, subservientes, mas devolvê-los à sociedade como cidadãos capazes de se engajar criticamente, com capacidade de ‘ler’ esse mundo em suas menores linhas, se expressar e negociar com o mundo do trabalho. Quanto à vida pública, o mundo globalizado e neoliberalista tende a fazer com que escolas e universidades operem de acordo com a lógica do mercado (COPE e KALANTZIS, 2003, p.13).

⁵ Grupo de estudos iniciado em setembro de 1994 e sediado na cidade de New London, New Hampshire, que se dedica a investigar novas formas de letramento e suas possibilidades de inclusão em sala de aula, diante da diversidade linguística e cultural da emergente ordem cultural, institucional e global.

Diante do encontro das diversidades culturais e linguísticas, uma questão salta diante das escolas: não há mais padrão. É nossa responsabilidade, portanto, disponibilizar aos nossos alunos caminhos que neles desenvolvam a habilidade de negociar com registros, dialetos, discursos, línguas e contextos distintos, de modo que conflitos de identidade e espaços sejam minimizados. Assim, qualquer que seja o marcador de identidade (“língua, dialeto e registro”) (COPE e KALANTZIS, 2003, p.15), nossos alunos terão a possibilidade de se capacitarem e de terem acesso aos símbolos e, conseqüentemente, à educação superior, ao poder e às riquezas. Eles terão oportunidades de desenvolver proficiência em leitura. Já no nível pessoal, diante do que já falei, com o acesso aos múltiplos discursos, abre-se um leque de propiciamentos para ganhos metacognitivos e metalinguísticos, já que essa justaposição permite-lhes “refletir criticamente acerca de sistemas complexos e suas interações” (COPE e KALANTZIS, 2003, p.15). Van Lier (2000 apud PAIVA, 2010) define propiciamento como “aquilo que está disponível para a utilização da pessoa”, ou “algo com potencial de ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social. (ver seção 5.2, onde tópico será devidamente desenvolvido).

É um de meus objetivos desenvolver confiança na negociação de significado, numa perspectiva multidirecional de leitura; além de criticidade, numa visão de si próprio como agente⁶ no processo de construção de sentido. Assim, trazer-lhes à consciência os processos e o papel da cognição (as estratégias metacognitivas de que se utilizam muitas vezes de modo automatizado em sua LM) poderia torná-los mais confiantes e confortáveis numa habilidade linguística (leitura) que, em nossa cultura, é vista com temor, em função das avaliações e das “respostas” dadas. Sobretudo em LAd.

Minha proposta é explorar e apresentar gêneros não familiares a partir de gêneros conhecidos, e, a partir da análise dos processos por que naturalmente passamos quando lemos o conhecido – os passos, as estratégias, os caminhos, até o próprio estilo (original de cada um) - promover conscientização e uso racional, também na leitura canônica, dos processos cognitivos e metacognitivos automaticamente usados. Nessa proposta os alunos são convidados a gerar

⁶ Karp (1986, p. 137 apud AHEARN, 2001, p.113) distingue ‘ator’ de ‘agente’. O ‘ator’ realiza ações governadas e orientadas por regras, enquanto o ‘agente’ é um indivíduo engajado no exercício do poder no sentido de gerar efeitos e (re)construir o mundo. São duas faces do mesmo indivíduo. (ver 5.2)

hipóteses, construir um primeiro sentido: vão partir de enunciados do texto, mas com base em seu próprio conhecimento de mundo e nas interações e conversas em sala de aula (que agregam outras informações de mundo bem como outras estratégias de leitura). Partindo da visão de que há coconstrução de conhecimento a partir de trocas assimétricas (professor e alunos) e simétricas (entre pares), a ideia é perseguirmos, juntos, o enriquecimento no nível linguístico (lexical e gramatical), mas também no textual (gêneros textuais). Não trago isso como se inédito fosse, mas como esclarecedor de meus próprios entendimentos, caminhos e intenções.

E para fazer do sonho uma realidade exequível, iniciei minha caminhada de escolhas metodológicas, como formadora de leitores, e apresento a partir de agora os passos seguidos.

2 E EU? E MINHA PESQUISA? COMO DESENHEI A CARTOGRAFIA?

[S]tory is the very stuff of teaching, the landscape within which we live as teachers and researchers, and within which the work of teachers can be seen as making sense. This is not merely a claim about aesthetic or emotional sense to fit of the notion of story with our intuitive understanding of teaching, but an epistemological claim that teachers' knowledge in its own terms is ordered by story and can be best understood in this way.

Elbaz (1991, p.3 apud JOHNSON, 2006)

Esta dissertação se propõe a estudar, observar e refletir acerca da Leitura em Língua Adicional na escola, tomando para análise um estudo de caso; bem como propor (propiciar) caminhos de encontro entre o que se efetivamente trabalha na escola, os novos modelos de avaliação dos exames de admissão para o Ensino Superior e as necessidades dos alunos no mundo atual como indivíduos, futuros cidadãos e futuros profissionais.

Meu percurso analítico é interpretativo, e constituído por relatos narrativos do desenvolvimento de minhas ideias e dos estágios por que passei durante todo o processo de pesquisa e construção desta dissertação, como observadora participante na comunidade escolar em foco. Já deve ter ficado perceptível ao leitor a forma como minha personalidade, minha identidade e minhas crenças se entrelaçam, na narrativa, com o objeto investigado (REES, 2008, p. 258).

Emprego uma prosa etnográfica, com narrativas, portanto, historicamente situadas, em primeira pessoa, e autobiográficas. São histórias da vida. Engajei-me em um processo reflexivo, estando atenta a novos elementos, novas respostas e indagações, e busquei empreender uma investigação teórica e prática, articulando sujeitos e contexto, com vistas à compreensão da questão estudada.

2.1 As perguntas de pesquisa

Como já explicado anteriormente, as perguntas de pesquisa que surgiram de meus questionamentos e motivações, e que orientam tanto a geração quanto a leitura dos dados são:

1. Como as aulas de Inglês como LAd no 3º ano do EM na IFE onde trabalho relacionam-se com as exigências dos exames atuais de admissão ao Ensino Superior?
2. Como as investigações e discussões sobre leitura e letramento, e a LC podem contribuir para o entendimento e maximização da mediação entre professor e aluno no processo de leitura no contexto observado?
3. Que escolhas pedagógicas, atividades e estratégias, envolvendo diferentes níveis de leitura, poderiam ser desenvolvidas para propiciar visão crítico-reflexiva da leitura no contexto objeto de pesquisa?;
4. O que se poderia fazer, manter e/ou mudar no currículo de LAd do Ensino Médio, para tentar atender às necessidades encontradas no século XXI pelos alunos que passam por processos de exames de admissão para o Ensino Superior?

Todas as perguntas me levam a investigar o que atende e o que não atende ao contexto atual de exames de admissão ao ES, no ensino efetivamente realizado na IFE. Não limitada à indicação de 'certo' e 'errado', dediquei-me à pesquisa, à produção de material e a escolhas pedagógicas que implementei durante a execução de meu projeto. A partir disso, passei a observar a reação de alunos e professoras que observaram as aulas e a pensar que conceitos poderiam me auxiliar a compreender o que acontecia na minha sala de aula.

2.2 A busca e a escolha do caminho a seguir

And this understanding will inform the kind of research that is most useful. Research needs to be interdisciplinary, because our reactions to the people with whom we work cannot be constrained by single disciplinary perspectives; it needs to recognize the inevitable subjective element in human relationships; it needs to be concerned with quality and with value, not simply with what is accessible to external measurement.

Christopher Brumfit

A investigação acadêmica envolve aspectos ontológicos (visão político-filosófica do pesquisador – aqui, o professor); epistemológicos (natureza do conhecimento); e metodológicos (forma de colher, selecionar e interpretar dados (Moita Lopes, 1994), que constroem um paradigma (modo como se pensa e pesquisa). Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, que se utiliza de instrumentos e métodos interpretativistas, seguindo a definição filosoficamente expressa abaixo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Passeando pelos momentos históricos, é fácil identificar conquistas de cada um em favor do modelo que sigo nesta pesquisa. O momento modernista trouxe para a pessoa do pesquisador a imagem do *bricoleur*, que, a partir de uma visão multidisciplinar, extrai conteúdos de diferentes ciências. O paradigma teórico pós-

moderno, por sua vez, abriu caminhos para oportunidades de problematizações, de discussões e entendimentos. O sétimo momento histórico da trajetória da pesquisa qualitativa, o momento “futuro”, “pede que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno (...) dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 16); e foi quando ocorreu a “virada da narrativa”, levando pesquisadores a situar-se em seus próprios textos.

O paradigma que norteou esta investigação foi o Interpretativista / Construcionista Participativo, numa prática pragmática e auto reflexiva. Lancei mão do estudo de caso, pois iniciei pesquisa sobre entidade bem definida, com o objetivo de conhecer os “comos” e “porquês” do processo de leitura, debruçando-me sobre uma situação específica, que é a aula de inglês para alunos do 3º ano do Ensino Médio, ou seja, alunos em fase de realização de testes de admissão para o Ensino Superior.

2.2.1 A metodologia

Its scope delimited in this way, applied linguistics is in my view an activity which seeks to identify, within the disciplines concerned with language and learning, those insights and procedures of enquiry which are relevant for the formulation of pedagogic principles and their effective actualizations in practice.

Widdowson (1990, p.6)

Minha pesquisa tem base etnográfica, e a rede social regulamentada pelo costume sob análise é a sala de aula (ERICKSON, 1984). Para Hymes (1981, p. 57 apud REES, 2008, p.264) “a etnografia é uma maneira disciplinada de ver, perguntar, gravar, refletir, comparar e reportar”. Aqui realizo uma etnografia escolar,

pois me preocupo com a descrição do todo do contexto social da sala de aula (microcultura - linguagem escolar, discurso do professor) bem como com a visão de todos os participantes: alunos, professora da turma, professora-crítica e da própria comunidade escolar em questão. Em termos de etnografia, entendo que realizo, também, uma auto etnografia, pois, procuro relacionar a pesquisa às minhas crenças, esperanças, sonhos, necessidades e aos “objetivos e promessas da sociedade democrática livre” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17), deslocando-me do pessoal para o social, e do local para o cultural. Assim, apresento uma pesquisa qualitativa, participativa e interpretativa, sob o paradigma do Construcionismo Participativo, com as vozes dos participantes, assim como a minha própria voz.

Minha observação é guiada por dados gerados por diferentes instrumentos (gravação em áudio das aulas e das entrevistas, diário de campo, e observações escritas e conversas com colega crítica) para, confrontando esses dados, construir minha interpretação dos eventos, cujo percurso narro no próximo subitem. O estudo qualitativo possibilitou a observação dos personagens da comunidade em que atuo na tentativa de interpretar, “ler” o que “dizem” em palavras e ações.

Descrevo agora os passos dados e a relação que estabelecem com os objetivos de pesquisa.

2.2.2 O percurso

O *bricoleur* interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dela e das pessoas que fazem parte do cenário”. (...) “A competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se.

Denzin e Lincoln (2006, p. 20, 22)

O percurso da pesquisa apresentou três fases distintas: a **Fase A** – de geração de dados junto à comunidade escolar; a **Fase B** – reflexiva, quando ouvi e transcrevi os dados para com eles conversar; e a **Fase C** - de análise, à luz da literatura discutida nesta dissertação.

2.2.2.1 Fase A – A geração de dados

A **Fase A**, junto à comunidade escolar, apresentou três momentos distintos:

Momento 1 – Prática pedagógica: apresentei a nova proposta pedagógica para a leitura em LAd (**Anexo A**), com a presença e participação da professora titular da turma e de uma outra professora de inglês da Seção de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) do colégio, a quem aqui chamo de colega crítica. Importante deixar claro que éramos 3 professoras: eu, a professora que, temporariamente, assumiu a regência e que também era a pesquisadora; a professora titular e coordenadora de LEM no PréVest, que, como já dito, gentilmente cedeu sua turma, pois não atuo naquela seção de ensino; e a professora crítica. Portanto, sempre que mencionar “meus” alunos, são, na realidade, os alunos dela, professora titular. Para exemplificar tais escolhas pedagógicas, incluí no **Anexo B** uma amostragem na forma de plano de aula ‘*pro-forma*’ bem como meu processo conceitual de elaboração.

Momento 2 – Questionário e Notas de Campo: apliquei um questionário (**Anexo C**) junto aos alunos, com perguntas fechadas e abertas. Para tal, distribuí também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Anexo D**) para a coleta de assinatura dos responsáveis. No questionário, busquei delinear a vida escolar do aluno nos estudos de inglês bem como suas experiências com essa língua e com leitura, sobretudo para identificar se eles estavam no mesmo perfil da aluna mencionada no início dessa narrativa – com experiência somente vinculada ao SEAN (Sistema de Ensino Aprendizagem por Níveis) da IFE em questão. Nem todos os alunos

responderam ao questionário nem devolveram TCLE assinado. Nessa fase, houve também geração de notas de campo escritas pela colega crítica, assim como reflexões pessoais por mim realizadas (**Anexo E**).

Momento 3 – Entrevista: realizei uma entrevista, face a face, com as duas professoras envolvidas (a professora titular da turma e a colega crítica) assim como com quatro alunos voluntários (**Anexo F** - Roteiro *pro forma* de questões tratadas durante as entrevistas). Nesse momento, busquei conhecer a visão de leitura, a avaliação do próprio trabalho e opiniões sobre a escola e o ensino de idiomas nela realizado, além de impressões diante do trabalho desenvolvido por mim junto às professoras envolvidas. No caso dos alunos, procurei conhecer seu nível de proficiência, tipos de textos a que estão acostumados em LM e LAd, expectativa de carreira e visão da importância da leitura em suas carreiras e vida como cidadãos, além da avaliação das aulas oferecidas. É válido destacar que somente alunas (gênero feminino) foram voluntárias para a entrevista face a face.

Nos momentos 2 e 3 da Fase A, busquei dar representatividade às vozes envolvidas, pois não queria que a minha voz predominasse sobre as dos participantes. Na fase B, interagi com os dados.

2.2.2.2 Fase B – Conversando com os dados

Na **Fase B**, conversei com os dados. Primeiro, li questionários e notas de campo, assim como ouvi os áudios das entrevistas; depois, transcrevi livremente as entrevistas, para, em um último momento, refletir e buscar respaldo e entendimento na literatura existente. Abaixo, descrevo cada um desses três momentos.

Momento 1 – Audição das gravações e leitura de questionários e notas de campo: neste momento ouvi, li e tomei nota de questões que me ocorriam para que pudesse voltar a elas mais detalhadamente no momento da análise

e para selecionar trechos que respondessem diretamente minhas perguntas ou suscitassem novas perguntas.

Momento 2 – Transcrição de dados: transcrevi as entrevistas livremente, sem me ater a nenhum sistema de transcrição específico, pois meu interesse era fazer análise de conteúdo (CRESWELL, 2007), não análise da conversa.

Momento 3 – Respaldo teórico: durante os momentos 2 e 3, percebi a necessidade de pesquisa teórica de alguns temas (tais como: ator x agente, agência, *Design*, e abordagem ecológica) que surgiram como consequência das audições, da leitura das respostas aos questionários e das observações feitas em conversas críticas com os participantes e a orientadora da pesquisa, e dos meus próprios entendimentos do rumo tomado nas aulas.

2.2.2.3 Fase C – A interpretação dos dados

Esta foi a fase da análise dos dados, à luz da literatura discutida nesta dissertação, e se apresenta integralmente no Capítulo 8. Busquei interpretar de forma holística as experiências vividas e narradas por todos os atores, considerando que a subjetividade “é fator integral de qualquer pesquisa humana”. (REES, 2009, p. 258). Segui também a orientação de Creswell (2007), buscando uma base espiralar para temas que recorreram e que viriam a iluminar categorias de análise, e, em última instância, meu próprio entendimento do discurso de alunos e das colegas professoras participantes. Temas que recorreram com frequência foram congregados em categorias.

2.2.3 O contexto

O espaço de atuação e observação foi uma sala de aula do 3º ano do Ensino Médio (candidatos ao vestibular, a provas do ENEM e de concursos militares de nível superior, ou seja, futuros alunos do Ensino Superior), num prazo de execução que foi de março a julho de 2015, inclusive.

Sigo o critério de Splinder e Splinder (1992, p. 65 apud REES, 2009, p. 261) de que a observação deve ser prolongada e repetitiva. No caso da pesquisa em sala de aula, o tempo pode ser determinado por unidades de atuação completas, como bimestre, semestre ou ano escolar. Foram observados 2 bimestres, ou seja, o 1º semestre do ano de 2015. Descrevo a turma mais detalhadamente no Capítulo 7, pois considero essa descrição dado gerado para a pesquisa.

O material pedagógico (**Anexos B e H**) foi produzido por mim a partir de uma análise de necessidades da situação-alvo, baseada em minha própria percepção, com textos autênticos⁷, de Histórias em Quadrinhos, de textos multimodais de redes sociais, e de periódicos, além de questões típicas de avaliações dos principais concursos. A ideia foi, a partir de textos multimodais, de gêneros e temas atuais e familiares (aos alunos), propiciar oportunidades de aprendizagem de gêneros e conteúdos desconhecidos ou pouco familiares, além de inseri-los numa visão multimodal de leitura. Nem tudo que foi preparado pôde ser aplicado por falta de tempo. Considerando o conceito de “propiciamento” (*affordance*) de van Lier (ANDERSON, 2015, p. 229), que descreve a maneira como o ambiente de aprendizagem oferece oportunidades (positivas ou negativas, eficientes ou não) ao aluno, preparei planos de aula *pro forma* (**ANEXO B**). Como Hutchinson e Waters (1987), creio que a jornada é mais que um ponto de partida e um destino, mas situação de aprendizagem que apresenta necessidades, potenciais e restrições no caminho, o que faz com que estejamos sempre prontos a realizar alterações de planos.

Busquei, como professora regente e pesquisadora (naquele momento), propiciar contexto de coconstrução de sentido, em que eu atuava como fornecedora de andaimes ao conhecimento emergente e eles como agentes de construção; e de identificação e análise de seus próprios processos e estratégias de leituras (aprendizagem metacognitiva) socialmente motivadas (gênero primário) para chegar aos textos canônicos e complexos comumente trabalhados em sala de aula (gênero

⁷ Textos não modificados para fins pedagógicos (TOTIS, 1991)

secundário). Meu intuito era encorajá-los a correr riscos, numa aprendizagem colaborativa. Essa visão coaduna-se com o método de alfabetização de Paulo Freire (2000^a), que prega partir-se dos conhecimentos prévios dos alunos para possibilitar a transição para estágios mais complexos de aprendizagem. Também, considero que manter a motivação do aluno é essencial para uma aprendizagem significativa (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.61). Como é difícil de se prever a aprendizagem que, de fato, se dará, bem como controlar todos os processos e ocorrências no decorrer de uma aula, nem sempre as aulas aconteciam exatamente da maneira como eu havia imaginado. Muitas vezes, os próprios alunos eram capazes de fazer leituras e colocações, que não haviam me ocorrido durante minha leitura e planejamento, e mudavam o rumo da aula. E são essas ocorrências o que mais me encanta na sala de aula: eles são seres humanos e há “estradas disponíveis dentro da mente do aluno (seu conhecimento, habilidades e estratégias)” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.62) que não permitem que prevejamos todas as possibilidades de construção de sentidos de um texto em uma aula. Assim, eu procurei me mostrar flexível, proativa e reativa a esses acontecimentos de modo que a coconstrução de conhecimento se estabelecesse e os alunos pudessem se respeitar e considerar como agentes no processo em andamento.

Durante a preparação das minhas aulas, não depositava expectativas em cima de uma intenção, de um resultado específico, mas me envolvia com as possibilidades de desenvolvimento metacognitivo e cognitivo que aquelas proposições poderiam gerar, como uma pensadora estratégica (*strategic thinker*). E, durante as aulas, procurava atuar de maneira estratégica (*strategic practitioner*), como aconselha Kumaravadivelu (2003, p. 2), com atividades de *brainstorming* para promover a interação entre os alunos e a liberdade de concatenações lexicais, o que dá fluidez à leitura. Utilizei-me, também, de concomitância de LM e LAd, com o fim de não frear o desenvolvimento de habilidades e técnicas úteis à vida acadêmica como um todo (GUIMARÃES, 2011), pois minha experiência mostra que, muitas vezes, a insegurança no uso da LAd impede o aluno de expor sua leitura, sua construção de sentido, quando em grupo.

2.2.4 O corpus

O corpus de análise consistiu da já mencionada proposta de ações discursivas e pedagógicas por mim elaborada; e dos dados gerados com base na gravação do áudio das minhas aulas, no meu diário de campo e no da professora crítica, nos questionários preenchidos pelos alunos participantes, e nas transcrições das entrevistas com a professora da turma, com a colega crítica e com os alunos voluntários da turma observada. Como já dito, as transcrições não seguiram sistemas específicos de transcrição. Os registros das observações foram feitos em diário e uma colega crítica assistiu às aulas, fez anotações, e tivemos conversas posteriormente. Foram estratégias de pesquisa bem flexíveis, dada a participação de professores observadores e do uso de diário reflexivo.

2.2.5 A natureza da pesquisa

Diante da visão do objeto de pesquisa e considerando a íntima relação entre mim (professora e pesquisadora) e a sala de aula envolvida, insiro este estudo na área da Linguística Aplicada, uma vez que busco “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2016, p. 14). Parti de um plano inicial, mas me dei a liberdade de reformular o curso de minhas estratégias e atividades, a fim de se maximizar os processos de coconstrução de sentido em aula de leitura e me adaptar às limitações situacionais que ocorreram durante a investigação.

De posse dos dados, segui em busca por bases teóricas que colaborassem com o meu entendimento e me servissem de base teórica e filosófica na contínua preparação das aulas e desenvolvimento do estudo.

3 ESTUDANDO: A BUSCA POR BASES TEÓRICAS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Freire (2000b, p. 155)

Any successful theory of pedagogy must be based on views about how the human mind works in society and classrooms, as well as about the nature of teaching and learning. While we certainly believe the no current theory in psychology, education or the social sciences has ‘the answers’, and that theories stemming from these domains must always be integrated with the practical knowledge of leading practitioners, we also believe that those proposing curricular and pedagogical reforms must clearly state their views of mind, society and learning in virtue of which they believe such reforms would be efficacious.

The New London Group: A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures (2003, p. 30)

A leitura é uma prática social ensinada pela escola e paralela ao nível de instrução de alguém (BOURDIEU,1996). À escola cabem dois processos: o de alfabetização (ler e escrever por meio do domínio do código) e o de letramento

(capacidade de compreender e usar o conhecimento do código linguístico em qualquer contexto) (CHARTIER, 1996). Com o advento da Pedagogia de Multiletramentos, adoto o conceito de multiletramento para me referir ao segundo processo, na medida em que a noção de texto se amplia e não se limita ao código linguístico.

Realizando os 2 processos, pode-se dizer que a escola tem condições de empoderar as pessoas, quando as capacita a tomarem posse do texto (multiletramento crítico) e a entrarem na cultura dominante (BOURDIEU, 1996), tornando-se sujeitos de sua história (agentes). Portanto, parafraseando Bourdieu, digo que a leitura é uma prática social ensinada na escola e que compreende 2 processos – de alfabetização e de multiletramento (idealmente, crítico). Ao provermos multiletramentos, estaremos propiciando letramento crítico (objetivo já indicado pelo PCN no ensino de LEM) e revelando uma relação estreita entre a competência leitora e o exercício da cidadania.

Fairclough (2001, p. 24), por sua vez, propõe que a análise linguística deveria ser um método de estudo das mudanças sociais e culturais, pois entende a relação entre linguagem e mudança social como estreita. Assim sendo, ele cita Habermas (1984) dizendo que este:

[...] focaliza a colonização do 'mundo da vida' pelos sistemas da economia e do Estado, que considera em termos de um deslocamento de usos 'comunicativos' da linguagem – orientados para produzir a compreensão – por usos 'estratégicos' da linguagem – orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas.

Assim, mudanças sociais e culturais partem de mudanças discursivas, mas isso não é transparente para os envolvidos. O conhecimento crítico (FAIRCLOUGH (2001) sugere que um 'método crítico' de estudo sobre práticas discursivas e sociais é pré-requisito para a cidadania democrática. E a proficiência leitora me parece essencial para que nossos alunos estejam preparados para se inserir como agentes de escolhas conscientes na sociedade. O “domínio da cultura escrita e seus padrões faz parte do rol das exigências mínimas do exercício da cidadania das sociedades letradas” (PAIVA, 2005, p. 46). No Brasil, entretanto, em 2008, em pleno século XXI, segundo Jolibert e Sraiki (2008), apenas ¼ da população era considerada plenamente alfabetizada/letrada – dando conta de ler textos longos, relacionar partes de um texto e comparar diferentes textos. À luz dos autores, os problemas

variam entre ler muito devagar, não compreender o que lê, não ter paciência para ler, ou falta de concentração.

Em se tratando de ensino de leitura, a linguagem é meio e objeto de estudo. Segundo Richards e Rodgers (1986) e Moita Lopes (1996), é necessário que as teorias de linguagem e aprendizagem estejam na base das escolhas que um professor faz em sua prática. Apresento aqui, então, as concepções de linguagem e de aprendizagem que permeiam meus posicionamentos como profissional de LAd. Considerando, entretanto, que, nessa pesquisa, meu foco maior é a habilidade linguística de leitura, deter-me-ei em apresentar, também, um pequeno histórico das concepções de leitura, para, enfim, revelar a concepção que, de fato, embasa a elaboração da minha pesquisa.

3.1 Concepção dialógica da linguagem

Through language we perceive both the internal and external world. Without it, thought, identity, interaction, education, and society could be only rudimentary

Cook & Seidhofer (1996, p.2)

Language is thus a way of gaining access, both to the physical world of space, time, and objects, and to the social world of people, events, and societies.

Leo van Lier (2002)

Fazemos coisas com as palavras (AUSTIN, 1962). A língua, no entanto, não é um mero veículo de significado, nem um reflexo da realidade social existente, mas é “uma forma de ação social” (AHEARN, 2001), que, ao mesmo tempo que é contínua e conjuntamente criada pelos participantes, ajuda a criar a realidade. Qualquer iniciativa ou prática realizada no ensino de línguas de modo

descontextualizado, sem ser parte de um entendimento do que é a linguagem e do que ela faz pode se tornar ineficiente ou contra produtivo (VAN LIER, 2002).

A concepção dialógica da linguagem, desenvolvida por Bakhtin, focaliza a linguagem sob uma perspectiva holística, em que se articulam as dimensões textual, contextual e intertextual (STAM, 2000, p. 13), e a interação passa a ser a realidade fundamental da língua. É a linguagem enquanto discurso, a partir do qual a comunicação se constrói em direção a um propósito comunicativo. Sua base de análise é o enunciado - a realização linguística em um contexto social real. Um enunciado, por sua vez, é sempre responsivo a enunciados que o precederam e incita novos enunciados em resposta - comporta um potencial de inovação, antecipando e suscitando novas respostas. Cada sujeito é uma arena de conflito e confronto de vários discursos. Sob essa perspectiva, a linguagem é um fenômeno social e histórico de poder. Para Bakhtin (1929), a linguagem é inseparável da questão do poder. Nesse sentido, Eagleton (apud HUNT, 2014, p. 153)⁸ alerta para a leitura liberal-humanista (“na qual a mente deve estar aberta à influência do texto”) que pode mascarar a estrutura de poder, fazendo do ato da leitura algo quase mecânico, em que ao leitor cabe somente recuperar o ‘significado’ do texto a partir de pistas dadas pelo autor, como se fosse possível existir um único significado.

Em relação ao ensino de LAd, van Lier ressalta (2008, p. 599 apud PAIVA, 2010):

A natureza dialógica de toda língua e do uso da linguagem tem profundas implicações para a aprendizagem de línguas. Imediatamente muda-se a língua entendida como um *produto*, um sistema estático que pode ser descrito em termos de sua estrutura e componentes internos (estruturalismo), para uma visão de *processo* de criação, compartilhamento, troca de significados através dos falantes, tempo e espaço.

É importante dizer, como indicado acima, que a língua não atua sozinha nesse processo de produção de sentido. O mundo ao seu redor executa também um papel constitutivo, incluindo o mundo físico dos objetos e relações espaço-temporais, o mundo social de outras construções de pensamentos, sentimentos, práticas culturais, valores etc. em resumo, o todo complexo de recursos mente-corpo-mundo envolvidos em qualquer ação comunicativa.

⁸EAGLETON, T. *Ideologia*. Unesp, 1997.

Em van Lier encontrei a descrição do meu sonho. É dialogando, trocando ideia, construindo sentidos junto com a turma que elaboro e realizo minha prática pedagógica.

Passo agora à concepção de aprendizagem em que se pauta este trabalho.

3.2 Concepção sociointeracionista de aprendizagem

[S]ign systems provide the individual with the keys to enter into the world [...]. The most important key to becoming a member of a community in the indexing or deictic one, the one that allows for pointing, referring, and participating.

Leo van Lier (2002, p.154)

A concepção de aprendizagem proposta por van Lier (2002) coaduna-se com a minha concepção de linguagem, pois concebe a aprendizagem como processo de construção compartilhada, em que os processos interacionais e as relações interpessoais são considerados em um contexto sociohistórico, no 'estar no mundo'. A aprendizagem não é, então, a apropriação direta de competências do exterior para o interior, mas um movimento progressivo, de atividade externa socialmente mediada, para o interior e vice-versa, de modo que há transformação tanto do *self* quanto da atividade, quanto do meio de onde partiu (JOHNSON, 2006). De acordo com a virada sociocultural, os humanos se desenvolvem (ou poderíamos dizer – aprendem) como participantes numa comunidade social (ROGOFF, 2003, p.3-4 apud JOHNSON, 2006), fazendo com que tanto a participação quanto o contexto sejam fundamentais para a cognição humana. E esse princípio serve tanto para alunos quanto para os próprios professores, que também aprendem a ensinar a partir do conhecimento do *self*, dos alunos, do assunto que ensina, do currículo e do meio, como usuários e criadores, que tomam decisões acerca do que entendem ser

o melhor para o contexto, aprendendo a ensinar durante a própria condução do seu trabalho.

Vygotsky (apud JOHNSON, 2006), com sua dialética indivíduo/sociedade, marca o desenvolvimento intelectual humano e elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que considera a solução de problemas individualmente (desenvolvimento real) e em conjunto, com um par mais competente (desenvolvimento potencial). Dessa forma, a construção do pensamento e a aprendizagem partem da esfera social, ou seja, com base no uso da linguagem a partir de si e em relação com o outro - é a construção social do conhecimento.

Nessa parceria entre o aluno e o par mais competente, Bruner (1977) cunha o termo “*scaffolding*” (traduzido como “andaimes” por Moita Lopes, 1996), em que o professor cria condições para o aluno reutilizar autonomamente o que foi ensinado. Com toda essa influência sociocultural, a aprendizagem transforma os outros e o mundo. Seguindo essa concepção, pode-se, por meio do discurso, que se forja na interação entre alunos e entre esses e o professor na sala de aula, contribuir para que os alunos tenham participação ativa na construção de conhecimento.

3.3 **Concepções de leitura**

Parece haver uma estratégia errada no ensino da leitura. Os alunos se contentam com uma compreensão superficial do texto. Satisfeitos, passam a divagar sobre o que pensam, sobre o que o autor poderia estar pensando, sobre o que evoca o texto. Mas isso tudo ocorre antes de acabarem de processar cognitivamente o texto, de decifrá-lo segundo os códigos rígidos da sintaxe. Dispara a imaginação, trava-se a cognição. Lemos como poetas e não como cientistas. Mas antes da hora de ler poesia, após o jantar, há que ler contratos, cartas

comerciais, bulas de remédio, instruções de serviço, manuais, análises da sociedade e dos políticos, e por aí afora.

Claudio Moura e Castro – Revista Veja (06/04/2002)

Somente no século XX “a leitura foi abordada como parte de outras habilidades que os professores tinham que ensinar, atingindo independência” (Kelly, 1969, p.128 apud NUNES, 2005). E, só a partir da década de 60, é que os conhecimentos sobre leitura se tornaram modelos teóricos explícitos, que foram aplicados e discutidos quanto ao processamento da informação, o envolvimento do leitor e o conceito de texto, até chegar ao modelo sociocognitivista de leitura (Kelly, 1969, p. 128 apud NUNES, 2005).

A escola tradicional foi marcada por uma leitura baseada em decodificação de dados, mas por volta da década de 70, identifica-se uma nova tendência ao modelo psicolinguístico.

3.3.1 Concepção psicolinguística de leitura

A concepção psicolinguística de leitura, cultivada nos anos 70, foi marcada pela supremacia do leitor, pois, baseada no modelo descendente (*top-down*) do fluxo de leitura, parte das contribuições do leitor (consideradas mais importantes que os dados do texto). Goodman (1967, apud LOPES 2006), como seu proponente nos diz que um leitor proficiente ativa esquemas de conhecimento prévio e os traz para o processo de leitura, predizendo e confirmando (ou não) os conteúdos dos textos. Nesse modelo mentalista, os níveis de processamento inferiores (reconhecimento e decodificação) só são utilizados se necessário, pois parte-se de níveis mais elevados de processamento – compreensão e construção de significado, num movimento de seleção, previsão e formulação de hipóteses (AMORIM, 1997).

É digno de observação que, esta mesma década, em termos de ensino de LAd, foi marcada pela valorização do profissional que alcançasse a perfeita conjunção entre conteúdo e método: era esperado que professores dominassem o

conteúdo a ser ensinado e o fizessem por meio de um método eficiente, cujo resultado fosse apresentado nas produções dos alunos (DUNKIN; BIDDLE, 1974; HUNTER, 1982, apud JOHNSON, 2006).

A grande contribuição dessa concepção foi o entendimento da importância e do papel do leitor no processo de construção de sentidos de um texto; e a falha está na desconsideração de pistas textuais e contextuais, o que fez com em muitos casos a leitura ficasse sem embasamento textual, mas fosse pautada somente nas impressões do leitor.

A partir da visão dialógica da linguagem – entre autor, leitor e texto – surge um novo modelo de leitura, o sociointeracional.

3.3.2 Concepção sociointeracionista de leitura

Na perspectiva sociointeracionista, o fluxo da informação é ascendente e descendente, ou seja, é bidirecional (KLEIMAN,1995). A informação impressa no texto (movimento ascendente – “*bottom-up*” - processo perceptivo) dispara gatilhos de esquemas (estruturas cognitivas armazenadas) que dialogam entre si (movimento descendente – “*top-down*” - processo cognitivo). O conceito relevante aqui é o de interação, já que o significado não está nem com o leitor nem com o texto, mas na interação entre eles.

Para Widdowson (1983), dois conhecimentos trabalham juntos nessa concepção de leitura: o sistêmico (Competência Linguística - CL - níveis sintático, lexical e semântico) e o esquemático (Competência Comunicativa - CC/discursiva - com o conhecimento de mundo do leitor e sua capacidade de estabelecer expectativas e fazer previsões). Há uma dinâmica de negociação de significado em que identificamos o caráter de sujeito do leitor, com um papel criativo no processo de investigação e construção de sentido, capaz de desestabilizar redes constituídas: é a tensão entre a estabilidade do sistema e a instabilidade do enunciado. O leitor não é visto como um receptor passivo de dados. Daí Beaugrande (1980, p.23-24) estabelecer o conceito de competência textual (CT). Um leitor proficiente, com CT, é capaz de flexibilizar suas previsões (a partir de esquemas ativados em seu conhecimento de mundo), ajustá-las à realidade encontrada no texto e negociar

significados alcançando uma construção de sentido coerente com o que realmente está no texto, como pistas que devem ser consideradas.

Nos anos 80, década em que esse modelo surgiu, no que tange ao ensino-aprendizagem de LAd, com o desenvolvimento de teorias cognitivas e de modelos de processamento de informação, as decisões dos professores passaram a ser valorizadas, numa combinação de conteúdo, práticas e tomadas de decisões. As pesquisas passaram a buscar o que os professores sabiam, como usavam seu conhecimento e qual o impacto de suas decisões em suas práticas (SHAVELSON; STERN, 1981; CLARK; PETERSON, 1986, apud JOHNSON, 2006).

Nessa concepção, ao professor cabe desenvolver nos aprendizes a capacidade de articular a CL como parte da CC, além de orientar no processo de coconstrução de sentidos, pois entende-se que o processo de interpretação é o produto do encontro da estrutura, das pistas linguísticas, da função comunicativa e do momento sócio-histórico. Assim como Moita Lopes (2002) preconiza, esta pesquisa está calcada no entendimento de que os elementos do sistema linguístico, em consonância com seus usos sociais, devem levar os alunos à percepção de linguagem como “instrumento” (aspas minhas, por motivos já explicitados) de interação/ação de sujeitos, de negociação de significados e de poder. Nessa perspectiva de leitura, o professor é responsável por “selecionar atividades que deem conta dos diferentes níveis de leitura: pré-leitura, leitura (superficial e profunda) e pós-leitura” (AMORIM, 1997), além de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, estimulando o diálogo (com o professor, com o colega e com o texto). Assim, o professor não precisa criar um *modus operandi* que treine seus alunos para buscar marcas que sirvam de rastro ao encontro de uma resposta já dada pelo autor, como se o leitor não tivesse sua participação ativa nos sentidos do texto. Também, a leitura não será tão somente uma operação formal, em que marcas/pistas formais são perseguidas, mas um procedimento de construção de sentidos (KLEIMAN, 1995).

Nesse modelo, o conhecimento é visto como exterior, nascido nas interações sociais: depende do outro, passa pelo outro e é socialmente construído nas interações. A cognição é a outra face do uso social da linguagem, uma vez que o conhecimento é exterior. A LC, no entanto, postula que “a linguagem humana não é um processo desvinculado dos demais processos cognitivos” (CHIAVEGATTO 2002, p.131) nem dos processos sociais, de modo que a linguagem não só é constituída

pelo meio, mas também o constitui. Cognição e ação social são duas faces da mesma moeda. É com base nesse princípio que surge a concepção sociocognitivista de leitura.

3.3.3 Concepção sociocognitivista/discursiva de leitura

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

Kleiman [2000, p. 10 apud Saliés e Morais (2004, p. 39)].

A concepção dialógica de linguagem de Bakhtin é fundamental para a compreensão de que os significados dos textos são construídos na articulação com outros textos e com o contexto social que os leitores trazem para a atividade de leitura. Há, também, uma interação entre os mundos (experiências e práticas sociais e culturais) do leitor e do escritor. Nessa concepção, a interação é a realização da língua e os processos de construção de sentido se dão com base nessa interação; ou seja, quando se trata de leitura, são as relações dialógicas (ativa e responsiva) que dão sentido ao texto. O significado não “mora” no texto, esperando que um véu que lhe encobre seja retirado; nem no mundo; nem no leitor, mas é construído na interação entre todos os participantes discursivos da cena comunicacional. É válido ressaltar, entretanto, que isso não significa que ao leitor é dada a possibilidade ilimitada de lançar qualquer sentido que lhe ocorra sobre um texto. Espera-se que o leitor confie no texto e em suas pistas gramaticais e lexicais (que são o início do processo de negociação de sentidos); perceba e aceite possíveis divergências entre o que está efetivamente presente nele (texto) e suas (leitor) previsões e/ou esquemas ativados, considerando a existência de informações/vivências que não detenha em seu conhecimento de mundo. A leitura se dá num processo equilibrado

e indissociável de negociação de significado entre autor, leitor, texto e contexto, ou seja, entre o ambiente linguístico, o social e os mecanismos internos do leitor. Não há, portanto, distinção de valor entre os fatores internos e externos, pois a LC não vê “o conhecimento linguístico como diferente de outros tipos de conhecimento” (ELLIS, 2003, p. 347, apud LOPES, 2006). “A linguagem não é, portanto, somente semiológica, ela é interativa também”. (MARTINS, 2006, apud LOPES 2006).

Numa prática pedagógica sociocognitivista, há atividades de pré-leitura, de leitura individual/silenciosa, e de pós-leitura. Na fase de pré-leitura, ativa-se o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, dinamiza-se a construção de domínios conceptuais e pontes entre eles, e busca-se a ativação de inferências a partir de pistas linguísticas. Na fase de pós-leitura, além de resgatar conhecimento elaborado na pré-leitura, propicia-se interação para coconstrução de sentido e estimula-se projeções de seu conhecimento de mundo para o domínio alvo, proposto pelo texto, assim como para outros domínios que façam parte do contexto.

3.3.4 Meu entendimento

Our view of mind, society and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated, and social. That is, human knowledge is embedded in social, cultural, and material contexts. Further, human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centred on a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge.

The New London Group: A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures (2003, p. 30)

Creio numa concepção de leitura em que ler é estabelecer relações e correspondências entre as experiências mais concretas e as mais abstratas, considerando que a linguagem é parte constitutiva das experiências humanas, e que “os limites de minha linguagem significam os limites do meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1994, apud LOPES, 2006). Sigo, portanto, nesta pesquisa, a concepção sociocognitivista de leitura, combinando-a às visões dialógica de linguagem e sociointeracionista de aprendizagem; e o conceito de união entre cognição, linguagem e sociedade, conforme proposto pela Linguística Cognitiva. A pesquisa etnográfica que me proponho a fazer coaduna-se com todas essas filosofias, pois interesse-me pelas complexidades das vidas interiores (*mental lives*) (WALBERG, 1977; LARSEN-FREEMAN, 2002, apud JOHNSON, 2006) – dos professores, com suas experiências, crenças, interpretações, bem como as dos alunos e suas complexidades, numa visão sociocognitiva, situada e distribuída da cognição humana (JOHNSON, 2006), entendida como indissociável do contexto social.

Nesse contexto, 3 novas questões surgiram:

a). Como adequar a concepção de leitura em que me baseio, construída ao longo de minha história como aluna e, depois, como professora e curiosa pesquisadora do assunto, às mudanças que a tecnologia realizou no mundo e na maneira como as pessoas leem o mundo?

b) E como adaptar tudo isso às demandas dos novos modelos e datas de realização dos exames de admissão ao nível superior, seja ENEM, vestibular exclusivo de uma universidade ou de escolas militares? Ou seja, como influenciar práticas que propiciem aos alunos o conhecimento e as competências de que precisam para alcançar suas aspirações? Mais!

c). Como realizar uma ação alinhada à virada sociocultural, na tentativa de atender aos desafios propostos aos professores de LAd, dentro de um paradigma ecológico positivista que continua a dominar a IFE onde trabalho?

Continuo, então, em busca de repostas, de caminhos possíveis.

4 O QUE SE TEM “DITO” A RESPEITO DE ENSINO DE LAD EM ESCOLAS PARA TURMAS DE ACESSO AO ES?

Então eu devo, pelo menos, explicitar a você o ponto de vista que eu trouxe ao local estudado e sua evolução enquanto estive lá, como também o ponto de vista com que deixei o local. O objetivo desejado não é aquele impossível de objetividade incorpórea (eu sou um sujeito, não um objeto), mas o objetivo é ter clareza ao comunicar o ponto de vista como sujeito, tanto para mim mesmo quanto para os meus ouvintes.

ERICKSON (1984, p. 60)

Cabia aqui, então, antes de uma busca acerca de princípios teóricos, o encontro com conhecimento que pudesse dar a conhecer o que se tem falado a respeito de ensino de LAd para alunos em fase de prestação de exames de admissão ao ES, a fim de me apropriar das descobertas e conclusões, e buscar algo que eu pudesse acrescentar.

Realizando busca no Portal da CAPES, encontrei 3 trabalhos com essa proposta. Dois artigos: SCARAMUCCI (1999), que versa sobre Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública, 1999; e DI NUCCI (2002), que discute práticas de leitura do jovem do Ensino Médio. E uma dissertação de Mestrado, BURATINI (2004), que estuda os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira e reflete sobre exames de vestibular.

Scaramucci investiga o efeito retroativo (*washback effect*) do exame de compreensão de leitura da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) sobre as concepções de linguagem e leitura, e sobre as práticas de ensino de um professor em um contexto de escola pública. Mais especificamente, examina “como a orientação dada ao exame de Inglês da Unicamp foi interpretada e efetivamente trabalhada (pelo professor)” (p.8). Na época, a prova da Unicamp focalizava a

capacidade de compreensão de leitura do candidato, e usava como critérios de seleção dos textos a diversidade temática; a diversidade de gênero; e a autenticidade. As questões eram formuladas em português (bem como as respostas) e tinham propósitos variados, abrangendo desde a localização de informações pontuais explícitas até aspectos mais implícitos e inferenciais como a reconstrução da cadeia argumentativa e das relações entre textos. (SCARAMUCCI 1999, p. 11). Por outro lado, há uma contradição entre “o conceito de leitura enquanto construção que é deixado transparecer na proposta” (SCARAMUCCI 1999, p. 12) e a ênfase de muitas questões na proficiência linguística. Demanda, por sua vez, não salientada nas orientações aos candidatos. A observação das práticas de ensino de leitura no contexto de pesquisa leva a autora a concluir que o impacto do exame da Unicamp se refere somente ao aspecto mais geral da proposta, o seu conteúdo, ou seja, a leitura, não havendo influência sobre a abordagem e metodologia utilizadas pelo docente na exploração dos textos. Dentre os elementos emblemáticos da dissonância entre a proposta do exame da Unicamp e a prática no contexto sob pesquisa destaca-se o uso, durante o período de registro das aulas, apenas de textos do livro didático que não contemplaram os aspectos da diversidade temática e autenticidade, critérios de seleção de textos adotados pela Unicamp. Além disso, os textos foram trabalhados em sala, em um primeiro momento, com base na tradução de itens lexicais (sobretudo pelo professor) e abordagem pontual de tópicos gramaticais, sem a identificação de estratégias, visando ao aprimoramento da competência leitora, e sem a discussão dos papéis de gramática e léxico nos processos de construção de sentido.

Já em um segundo momento, presidiu-se à feitura das questões de interpretação do texto. O professor, ao entender a leitura como um processo de decodificação de significados que seriam inerentes ao texto e, portanto, apartado da instância de interpretação, opera com uma visão de leitura distinta daquela que fundamenta o exame da Unicamp. A pesquisadora ainda inferiu elementos tais como (SCARAMUCCI, 1999, p. 17): professor ainda legatário de visões de linguagem e leitura tradicionais; grande sobrecarga de trabalho do docente, muitas vezes em turmas com efetivo grande de alunos, o que dificulta a formação continuada; ausência de plano pedagógico e curricular mais sistematizados e correntes; falta de interesse dos alunos pelos exames vestibulares; e a ausência, também por parte

dos discentes, de confiança de que o ensino público possa garantir-lhes a aprovação para um curso universitário.

Na conclusão de sua análise, a autora reforça a avaliação de estudos anteriores (FREITAS, 1996; FÉLIX, 1998; ROLIM, 1998) acerca dos limites do efeito retroativo de propostas curriculares e exames externos sobre as práticas educacionais. A autora sugere, então, para sanar as lacunas no ensino de leitura como “experiência significativa de comunicação que envolve a construção de significados” (SCARAMUCCI, 1999, p. 19) por um lado, o investimento na formação do professor visando à autorreflexão acerca de crenças e pressupostos teóricos com que ele trabalha. A apresentação e discussão de tarefas concretas aplicáveis em sala de aula, continua a autora, poderia inspirar os docentes na formulação de práticas mais responsivas às necessidades dos alunos, sobretudo em relação a exames de ingresso nas esferas acadêmica e/ou profissional.

Baseando-se em autores como Kleiman (1995), Soares (1998) e Ribeiro (1999; 2001), Di Nucci (2002) defende, por sua vez, uma visão de letramento como prática social, ou seja, ser letrado é saber interagir com os outros em determinados contextos socioculturais. Observando que as práticas de letramento da sociedade contemporânea são diversas, bem como os níveis de letramento de acordo com a familiaridade dos sujeitos com os contextos de uso e com o seu nível de escolarização, a autora destaca, então, ser papel da escola “atender às necessidades atuais de inserção do indivíduo em uma sociedade letrada” (DI NUCCI, 2002, p.33), e advoga que a escola deve partir das atividades de leitura e escrita com que os alunos se deparam e/ou engajam no seu cotidiano. Uma vez que o letramento escolar, tradicionalmente, se restringe a textos didáticos e/ou acadêmicos, cuja função social não é percebida pelos alunos, ela, no presente estudo, busca descrever e compreender as práticas de leitura de jovens do EM. Com relação à metodologia, procedimentos e instrumentos de geração de dados, Di Nucci aplicou coletivamente (reuniu-se com os participantes da pesquisa) um questionário com vinte estudantes de dezessete a vinte e dois anos (sendo 50% de cada gênero) de uma escola da rede estadual de Campinas, pertencentes à classe média-baixa. O questionário, com somente perguntas de múltipla escolha, apresentou quatro partes, referentes, respectivamente: à leitura de jornais; à leitura de revistas; à leitura de livros e a práticas de letramento típicas do cotidiano (na família, em instituições sociais, que não a escola, e no espaço público-urbano). Ao

discutir os dados, a autora destaca que a leitura de livros, justamente a prática de letramento privilegiada pela escola, é a atividade menos frequente das quatro categorias elencadas entre os jovens da amostra. Dentre as justificativas apresentadas por Di Nucci para a baixa porcentagem do uso de livros, sobressaem a falta de acesso a livros e a não percepção, pelos jovens, da função social desse tipo de letramento no cotidiano.

Correlatamente, a leitura de revistas ou de seções de jornais que empregam uma linguagem que a autora denomina de “de fácil compreensão” (DI NUCCI, 2002, p. 36) e que tratam de assuntos do cotidiano, possibilitando, assim, aos jovens, uma maior inserção sociocultural e construção de vínculos afetivos via conversas, constituem as práticas de letramento mais recorrentes entre os participantes da pesquisa. No que tange à quarta categoria, a das práticas de letramento cotidianas, Di Nucci (2002) pondera que o engajamento dos jovens, algo significativo, promove a sua constituição como cidadãos diante das necessidades que a vida social impõe, como, por exemplo, no trabalho, na interação com amigos, no trânsito, na comunidade religiosa, etc. Essas atividades, diferentemente das de cunho acadêmico, são percebidas pelos jovens como relevantes para seu funcionamento na vida social.

Scaramucci (1999) delinea objetivos claros e faz uma discussão minuciosa do exame de admissão, do manual do candidato, da prática do professor e suas crenças, e do material didático, com uma produção textual clara e um desenho de pesquisa compatível com uma pesquisa etnográfica como a minha. Só não ficou claro se o professor observado tinha, como eu, um embasamento teórico, além da observação da prova de vestibular, sobre o qual ancorasse sua prática. Diferentemente, Di Nucci (2002) gera dados somente a partir de um questionário, que utiliza para inventariar quantitativamente um pequeno espectro de participantes, sem considerar a ecologia específica do contexto para fazer suas argumentações. Não ficou claro, tampouco, se houve conversa durante a aplicação dos questionários que pudesse servir como outro instrumento de geração de dados. Além disso, o estudo não visou o desenvolvimento de ações pedagógicas em sala de aula, ao contrário do que me proponho a fazer. Já Scaramucci (1999), assim como eu, desenvolve pesquisa etnográfica qualitativa, dialoga com os diferentes tipos de dados, mas não revela se compartilhou observações com a professora da turma ou

se retroalimentou sua prática com os entendimentos gerados. Nenhum dos trabalhos apresentou caráter de pesquisa-ação, como foi o meu caso.

Já Buratini (2004), à minha semelhança, preocupa-se com o ensino de leitura em inglês como LAd e com a busca de formas que venham a melhorar o desempenho dos alunos em tal habilidade. A literatura consultada pela autora revelou que recursos gráficos, tais como negrito e itálico, bem como recursos visuais, como título e imagens, podem compensar o conhecimento deficiente da LAd alvo e, conseqüentemente, auxiliar na formação de hipóteses e compreensão do texto. Teóricos da tradição semiótica, tal como Kress e Van Leeuwen afirmam que a leitura do não-verbal é aprendida culturalmente. Assim, a pesquisadora investigou os efeitos das informações visuais na compreensão de textos em inglês, tomando como base exames de vestibular. Em suas conclusões sugere que as escolas do Ensino Médio explorem o ensino de leitura dos recursos visuais, tanto no contexto do ensino de leitura em língua estrangeira como leitura em língua materna. Ela indica que, considerando a importância que a leitura tem na formação do profissional e também em seu acesso a níveis mais avançados de escolarização, a interação do aluno com o texto deveria ser ensinada no contexto pedagógico, ponto que igualmente reforço em minha pesquisa. Com relação ao exame de língua inglesa do vestibular, ela sutilmente expressa suspeita de que recursos visuais são inseridos, mas não considerados como parte constitutiva das respostas dos candidatos. Chama, ainda, de paradoxal a relação entre a postura teórica mais aberta da banca em relação à leitura e a não pontuação das respostas ancoradas também no aspecto visual, na prática.

Considero oportuno esclarecer alguns pontos diferenciais e agregadores entre os trabalhos revisados e o meu projeto de pesquisa:

- a) Sou uma professora/pesquisadora - atuo em meu próprio contexto de trabalho e, portanto, sou mais familiarizada com a comunidade e a situação social, conhecedora do processo de ensino-aprendizagem por que os alunos passaram nas séries anteriores, bem como da abordagem de ensino de inglês empregada. Os demais eram participantes externos à ecologia observada;
- b) Por ser parte da comunidade (na realidade, faço etnografia escolar), pude já partir da detecção de problemas, apresentar proposta, implementá-la,

experimentá-la, observá-la e refletir sobre ela e seus resultados, para, por fim, propor encaminhamentos de sugestões de possibilidade de transformação, que podem repercutir não só sobre o contexto 3º ano do EM (fase de exames de admissão ao ES), mas, também, sobre outros contextos (outros segmentos) e outras línguas (LAd e LM). Neste sentido, o presente estudo é, também, uma forma de pesquisa-ação, pois intervenho no meio, gero propostas de ação e volto a intervir;

- c) Em função do encaminhamento de sugestões, minha pesquisa mostra-se mais intervencionista que as duas primeiras apresentadas (mais descritivas) – parti de lacunas e falhas no processo de aprendizagem de inglês e da competência leitora, analisei vestibulares, e elaborei e apliquei uma proposta pedagógica. Ainda tive a oportunidade de voltar este ano (2016) ao PréVest, em virtude de uma licença de saúde da mesma professora titular e trabalhar com 3 de suas turmas por 2 meses. Percebi alteração nas escolhas de material da professora titular e na elaboração de provas;
- d) Utilizei-me de mais instrumentos de pesquisa e captação de dados (sobretudo se comparada à Di Nucci), que me auxiliaram na observação das aulas, como questionários e entrevistas face-a-face, gravadas em áudio;
- e) Ainda que já sinalize que, por ser uma dissertação de Mestrado, que oferece pouco tempo para término de curso, esse trabalho ainda mereça ser melhorado, creio que ele aponte caminhos mais concretos de atuação dos professores sobre a proposta curricular, o desenvolvimento de material, a preparação das aulas, e os tipos de interação que favorecem o engajamento discursivo dos alunos na coconstrução de sentidos, ao mesmo tempo que os prepara para necessidades sociais (aqui a mais imediata é evento comunicativo “vestibular”) que demandam multiletramentos.

Fica aqui a necessidade de outros estudos que possam preencher as lacunas existentes e trazer outras contribuições. Do mesmo modo, fica ainda a necessidade de outros princípios que possam embasar as decisões que tenho de tomar no

contexto em tela. É isso que parto para fazer agora. Continuo em busca dos caminhos possíveis.

5 EU, A LEITURA E O MAGISTÉRIO

“Sem o Tu não há o Eu”.

Friedrich Jacobi (1743 -1819)

[...] um dos piores estados de espírito do ser humano é a tibieza, aquele estado que se caracteriza pela indiferença e que, por inércia, acomoda, dilui a vontade, induz o indivíduo a uma espécie de relaxamento do espírito em relação aos tempos e à história.

Haquira Osakabe

Sou aficionada por leitura. Desde criança. E quando digo ler, não me refiro a livros somente. Refiro-me a tudo: imagens, textos escritos de qualquer espécie e gênero, ou até pessoas, por meio de seu comportamento. Para completar, abracei a profissão de professora de idiomas e moro num país onde frases como “eles não sabem ler” são muito utilizadas para se referir aos jovens em geral, mesmo àqueles que têm acesso à educação formal. Isso me desafia a agir, já que sou formadora desse público.

Este capítulo destina-se a apresentar minha busca por entendimentos que embasassem minhas escolhas e análise, assim como minha caminhada de reflexão teórica acerca de leitura.

5.1 Então, o que é ler? E o que é um texto?

Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo.

Clifford Geertz

Para quem sabe ler, pingo é letra.

Provérbio Popular

Em geral, quando se fala em leitura, a primeira coisa em que, popularmente, se pensa é: texto escrito, letra, palavra. Mas, na verdade, leitura “não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças” (SMITH,1989, p. 201). Entendo que leitura é o que acontece quando alguém olha algo significativo, com uma finalidade, lançando mão de suas emoções, conhecimento e experiência (SMITH,1989, p. 198). Assim, a leitura depende de tudo o que está acontecendo quando o processo ocorre – não só do que está sendo lido, mas, também, do porquê uma determinada resposta ou entendimento está sendo procurado naquele texto.

Por longo tempo, “a leitura foi abordada como parte de outras habilidades que os professores tinham que ensinar, atingindo independência somente no século XX” (KELLY, 1969, p.128 apud NUNES, 2005). Iser (1999) faz uma rápida trajetória histórica das visões por que o ato da leitura passou: para Proust, a leitura era solitária; para Sartre, o foco repousava sobre a produtividade do leitor; para Conte importava a experiência da leitura. Laurence Stern, entretanto, já reconhecia que o autor sozinho não poderia pensar em tudo, mas que algo já era deixado ao leitor para que este imaginasse – autor e leitor participam de um jogo de fantasia.

Hunt (2014, p.153, grifos meus), ao tratar da estilística da recepção, do ato de leitura, diz que **ler** é uma **interação**. E essa **situação comunicativa** que é a leitura, segundo Wolfgang Iser, é uma **interação dinâmica** entre o texto e o leitor e, portanto, composta por dois polos: a estrutura do texto (único polo normalmente descrito pelos modelos textuais) e a estrutura do ato (de transferência do texto para a consciência do leitor). Assim, o texto só é dado como completo quando seu sentido é constituído pelo leitor. Na dinâmica interativa da leitura, os signos linguísticos são responsáveis por “estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor” (ISER, 1999, p. 10), mas sem que o texto tenha o controle total dos atos, deixando um hiato que permite a criatividade da recepção, ou seja, oportunidade de construir novos sentidos.

E o texto? Beaugrande (1997, p. 10, grifo meu) postula que “o **texto** é um **evento** comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (grifo meu), ou seja, uma entidade significativa e comunicativa, num contexto sociohistórico. Hunt (2014, p. 153), em concordância, entende texto “tanto em relação a seus códigos como aos códigos que trazemos” a ele, de modo que “o leitor preenche as ‘lacunas’” do texto, mas não se distingue claramente ou facilmente o que vem do texto e o que é nossa contribuição como leitor. Dessa forma, cabe ressaltar a importância de se considerar as condições sociocomunicativas e os processos sociointerativos, e de se conhecer os gêneros textuais, pois constituem-se na “diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas.” (ADAM, 1999 apud MARCUSCHI, 2008, p. 83)⁹. Os gêneros textuais são “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (ADAM, 1999 apud MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Seguindo a definição de Beaugrande, Marcuschi (2008, p. 80) aponta algumas implicações importantes para o entendimento do que é um texto: 1. O texto é “um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc”; 2. O texto se torna multimodal por envolver aspectos linguísticos e não linguísticos (visual, gestual, espacial e auditivo), que trabalham juntos, num processo de integração; 3. O texto é um **evento** interativo, com coautorias em vários níveis; 4. O texto compõe-se de elementos multifuncionais (som, palavra, significação) e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Além de definições de texto, Almeida (2010, p. 82-83) apresenta o conceito de ‘portadores de texto’: “objetos que, contendo diversos produtos, possuem marcas escritas.” Placas (de trânsito); sinalizações (‘silêncio’ num hospital); gestos (‘tchau’); e elementos semióticos de embalagens (setas em sequência triangular indicando reciclagem), manuais (raio apontando para baixo indicando eletricidade) e roteiros (‘i’ indicando local de informação turística) são portadores de texto por transferirem informações a leitores. É certo que em textos gráficos (“formados por junção de palavras”) é necessário que o código em que foram escritos seja conhecido não só do que escreve, mas, também, de quem o lê. Igualmente, importa que os elementos que compõem os objetos portadores de textos não formados por palavras sejam

⁹Adam, Jean-Michel. "Linguistique textuelle." *Des genres de discours aux textes* (1999).

peculiares tanto ao remetente quanto ao destinatário. Aqui, é válido lembrar que gestos e sinais não têm o mesmo significado em todas as culturas, não transmitem sempre a mesma mensagem.

Tentando simplificar, ou colocar de modo mais didático, eu diria que o texto é um acontecimento multimodal, interacional e coconstruído a partir de seus elementos multifuncionais, num contexto sociohistórico. Já a leitura é um **encontro** entre o que o leitor sabe (processo descendente) e o que deseja saber (processo ascendente). Considerando, então, que o “nicho significativo do texto (...) é a cultura, a história e a sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.89) e que tanto o que escreve quanto o que lê são co-autores, temos que admitir o fato de que ele pode ter várias interpretações, desde que coerentes. Na (co)construção de sentido, o que faz dessa unidade funcional a que chamamos evento (HYMES, 1972), um texto é a discursividade, a inteligibilidade e a articulação que ela gera. Por isso, Beaugrande (1997, p. 13) disse que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Em outras palavras, é necessário que ele esteja em uma cultura, num determinado momento e entre sujeitos que compartilham dos mesmos códigos para que produza os efeitos desejados, para que seja texto, de modo que mesmo que haja problemas de qualquer ordem (ortográficos, sintáticos, imagéticos) os sentidos sejam construídos.

Refletindo acerca de todos esses princípios, lembrei-me de uma experiência que tive há pouco com minha filha de 6 anos, em fase alfabetização, ou seja, dando seus primeiros passos como leitora e escritora. Com o intuito de registrar o convite feito para que algumas amigas a acompanhassem a uma sessão de cinema, como forma de comemoração pelo seu aniversário, ela escreveu o seguinte: “*festá da Júlia para o passeio no sinema vendo pitições para Mariana Gomes*”. Rapidamente indentificam-se problemas ortográficos, de escolha de tempo verbal e falta de pontuação. Apesar das incorreções sintático-ortográficas, os efeitos discursivos por ela desejados (intencionalidade) foram produzidos, pois o que lhe deu textualidade foi a viabilidade de que fosse processado tanto cognitivamente (inteligibilidade) quanto discursivamente (aceitabilidade). O que não ficou claro para a mãe da menina, que me repassou a imagem do bilhete por mensagem instantânea de celular, nem para o meu marido foi “pitições”, ou seja, a informatividade ficou comprometida. No entanto, eu e Mariana, sua amiga, para quem o convite foi escrito, entendemos perfeitamente, pois compartilhávamos de conhecimentos que

os demais não: sabíamos que estava em cartaz um filme do *Pac-Man*, intitulado *Pixels*, e que era uma das duas opções para o dia do aniversário da minha filha (situacionalidade). Sabemos a pronúncia dessa palavra em inglês e lemos o que ela escreveu seguindo nosso sistema fonético. Conseqüentemente, pudemos contribuir com nosso conhecimento e nossa experiência no processo de coconstrução dos sentidos daquele bilhete. Retornando um pouco à leitura feita pela mãe de Mariana, ela só se deu conta de que não tinha entendido do que “pitições” se tratava quando comentei. A leitura é um encontro relativo, pois depende das questões que foram formuladas pelo leitor (Cf. SMITH, 1989, p. 201). Imagino que a mãe de Mariana, que pegou o convite para colocá-lo no quadro de eventos da família, formulou as perguntas que mais lhe importavam – do que se trata? Convite de aniversário. De quem? Da Júlia. Onde? No cinema. Para quem? Para minha filha mais nova, Mariana. O que veriam (*vendo pitições*) não deveria ser importante para ela e essa incompreensão não lhe saltou aos olhos. Numa rápida análise, podemos dizer que os 7 critérios de textualização definidos por Beaugrande/Dressler (1981 apud MARCUSCHI, 2008, p. 83)¹⁰ foram identificados: coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade (exceto para 2 dos leitores mencionados), intertextualidade, informatividade e até coesão. Considerando que no gênero textual ‘convite’ preza-se, sobretudo, pela informação e que, na maioria das vezes os dados são apresentados de forma topicalizada e sequencial, sem elementos coesivos visíveis, no texto produzido por minha filha, entendo que não faltou o critério da ‘coesão’.

Fiz minha análise como mãe, leitora e profissional de letras. E como professora? Como formar leitores? Como realizar esse **encontro**? Como fazer o **evento** texto se tornar **ato** - leitura?

5.2 Aprender a ler a partir do próprio ato da leitura – leitura, propiciamento e agentividade

¹⁰ BEAUGRANDE, R.-A. de ; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981

If it were possible to define generally the mission of education, it could be said that its fundamental purpose is to **ensure** that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions **leading to full and equitable social participation.**

First paragraph of the first document born after the first meeting of the NLG: A *Pedagogy of Multiliteracies (designing social futures – grifos meus)*

O primeiro passo na Gestão da Inovação consiste na identificação e remoção das barreiras mentais que aprisionam possíveis expressões da criatividade humana dentro de nossas obsoletas formas de organização.

César Souza (A NeoEmpresa)

Era certo que eu não queria reproduzir equívocos antigos, como a descaracterização que a leitura sofre no contexto escolar brasileiro. O tratamento que, por muitas vezes, é dado à leitura, reduzindo-a “à produção de interpretações extravagantes” (LERNER, 2002, p. 74), é perigoso, pois distancia os alunos desta prática. Gabriel García Márquez, em algumas colocações, reivindica a tarefa docente, dizendo que alguns professores de literatura inculcam em seus alunos um “racionalismo obscurantista” e que “um curso de literatura não deveria ser mais do que um bom guia de leituras” (apud LERNER, 2002, p. 74-75).

É sabido que eu não trabalho com aulas de literatura e que o projeto a que me dedico, como disse anteriormente, é de leitura, em caráter geral, mas mais especificamente em leitura em LAd em diversos gêneros textuais, considerando a entrada, o peso e os efeitos das novas tecnologias na vida dos novos alunos e da

escola; e momento de submissão a exames de admissão ao ES. É fato, entretanto, que as colocações de García Márquez e de Lerner me conduzem, novamente, à reflexão acerca da discrepância entre o uso social da leitura e a prática escolar da leitura. Lerner questiona:

“[P]or que a leitura – tão útil na vida real para cumprir diversos propósitos – aparece na escola como uma atividade gratuita (...)? Por que ensina uma única maneira de ler (...) se os leitores usam modalidades diversas em função do objetivo a que se propuseram? Por que usam textos específicos para ensinar, diferentes dos que se lêem fora da escola? Por que se espera que se reproduza com exatidão o que literalmente está escrito? Por que se supõe na escola que existe uma só interpretação correta de cada texto (e conseqüentemente se avalia) quando a experiência de todo leitor mostra tantas discussões originadas nas diversas interpretações possíveis de um artigo ou de um romance?” (LERNER, 2002, p. 75-76).

Lerner reconhece de antemão algumas ‘realidades’ por todos os professores conhecidas (e sofridas), como, por exemplo, regras e exigências de que tanto a própria escola quanto o professor são vítimas. São essas exigências que se constituem pressões e que incidem primeiro sobre a escola, depois sobre o professor e, por fim, sobre quem está no final dessa linha, o aluno. E a leitura acaba por cumprir, de fato, um único propósito: o controle rigoroso da aprendizagem, a avaliação. Assim, uma única interpretação é válida - a que foi eleita pelo docente. Ao direito privativo dado ao professor, de decidir sobre a validade da interpretação, Lerner chama de “contrato didático.” Em meio a isso, princípios são transmitidos de maneira velada aos discentes e eles são levados a crer que o significado está só no texto, e não na negociação entre o texto e eles; que não são parte ativa do processo, sujeitos. A leitura feita pelo aluno, se corresponde à do professor, está certa; se não, errada.

O que vemos é que, na grande maioria das vezes, a leitura é distanciada dos objetivos do uso social – a construção de sentido – e que os textos utilizados não são autênticos, mas pertencentes ao que Lerner (2002) chama de “gênero ‘texto escolar’”. Sabemos que é recorrente, sobretudo em LAd, o uso de textos especialmente compostos para o ensino e com a tradicional gradação do “mais simples” para o “mais complexo”, do mais fácil para o mais difícil, num parcelamento pré-estabelecido de conteúdos, na crença de que o aprendizado seja a soma de

blocos de aprendizagem graduada. Textos autênticos, socialmente utilizados, dificultam a gradação e o controle preconizados, por isso tendem a ser abandonados. John Holt, entretanto, em seu *How Children Learn* [“Como as crianças aprendem, 1970], “sugere que as crianças coletam dados de maneira voraz e aleatória, e que os sistemas educacionais tendem a treiná-las para perder essa característica” (HUNT, 2014, p. 159). Em consonância, James Britton, em *Language and Learning* [Linguagem e aprendizado, 1972], “afirma que crianças precisam estar em contato com grande variedade de linguagens e apresenta evidências de que em sua própria escrita eles ‘experimentam vozes de outros’” (HUNT, 2014, p. 159). Assim, não faz sentido haver restrições nesse processo à exposição linguística do ‘mundo real, que leva ao crescimento.

A respeito da escolarização, Magda Soares entende que:

“[O] surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem”. (apud EVANGELISTA et al, 1999, p.20).

Assim, podemos dizer que Magda Soares considera a *escolarização* dos conhecimentos e, conseqüentemente, dos textos, algo inevitável. O que ela critica é a:

[...] inadequada, errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou da didatização mal compreendidas, que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (Apud EVANGELISTA et al, 1999, p.22).

Magda Soares (Apud EVANGELISTA, 1999) ainda chama de inadequado e prejudicial esse tipo escolarização que afasta os alunos das práticas sociais de leitura, desenvolvendo até resistência ou aversão à leitura. Como exemplos de escolarização inadequada cita:

- a) a criação de textos pobres, precários (a esse tipo de escolarização Hunt [(2014, p. 158)] chama de ‘imbecilizante’), que terminam por distorcer o gênero;
- b) a má e desastrosa fragmentação de textos longos, de modo que o fragmento não se constitui como texto, ou seja, uma unidade de linguagem dos pontos de vista semântico (coerente) e formal (coesão), e ainda conduzem à construção de uma noção errada de princípios linguísticos e/ou textuais [“mina o pensamento” (HUNT, 2014, p. 172)];
- c) a criação de pseudotextos, com o único objetivo de desenvolver ensino de alguma questão linguística (pretexto para exercícios de metalinguagem), que se constituem como um mero ajuntamento de palavras e levam o aluno a formar um falso conceito de texto e de leitura;
- d) a seleção limitada de gêneros textuais; e
- e) a escolha pouco criteriosa de autores e obras.

Tratando, ainda, da escolarização inadequada de textos, Heloísa Helena Pedrosa (PAULINO; COSSON, 2004, p. 116) tematiza os resumos de obras originais da literatura brasileira feitos pelos professores de cursos de pré-vestibular. Esse tipo de texto oferece aos alunos, tão somente, o conhecimento da história, a sequência dos fatos narrados nos livros. Toda a parte literária, estilística, se perde. A isso a autora chama de ‘indústria cultural’, já que para muitos o acesso ao Ensino Superior é possibilidade de ascensão social e econômica, e garantia de trabalho. O conhecimento/educação não passa de mera mercadoria, de capital. Tanto para professores, que vendem seu produto aos cursos ávidos por resultado; quanto para os alunos, que o compram para facilitar/garantir seu acesso ao Ensino Superior.

Cumpra aqui fazer um parêntese e chamar a atenção para a importância, tanto para aprendizes quanto para professores, da distinção entre o conhecimento cotidiano de linguagem e o conhecimento escolar (VAN LIER, 2002). Ainda que falantes proficientes de suas línguas maternas, alunos passam anos na escola estudando a língua de que precisam para fins acadêmicos. Ainda que sejam capazes de jogar seu videogame *online* todo em inglês e ouvir e cantar suas músicas favoritas nessa LAd, alunos precisarão estudar para obter sucesso acadêmico, para passar na prova de LAd para acesso à universidade. Eu ainda

acrescentaria que tanto é possível que pessoas sejam proficientes em contextos cotidianos e não sejam em contextos escolares quanto o contrário. “Contextos acadêmicos requerem conhecimento metalinguístico de natureza técnica” (VAN LIER, 2002), a respeito de regras gramaticais e terminologias. Ademais, sucesso acadêmico pressupõe entendimento e controle linguístico, que são “descontextualizados cognitivamente” (VAN LIER, 2002), pois são bem diferentes da língua cotidiana coloquial e, naturalmente, contextualizada. Há estudos (VAN LIER, 2002) sobre ensino de língua para imigrantes em que professores reportam que a língua e o desenvolvimento acadêmico parecem estagnar quando o aluno já está integrado, com desenvolvimento de habilidade conversacional básica, e quando é necessário o uso da língua para uma área de conhecimento diferente.

Meu objetivo é compartilhar com os alunos deveres e direitos, papéis ativos, fazê-los se reconhecerem como sujeitos na atividade de leitura; e ajudá-los a se forjarem como leitores que sejam capazes de ler textos ‘de verdade’. Para isso, não queria construir uma nova versão fictícia do que é a leitura, mas me colocar como par mais experiente e desejoso de mediar os primeiros passos desse diálogo com os textos, dar a mão aos alunos para trilharem o caminho que conduz à autonomia, conciliando as necessidades reais deles com os objetivos da instituição escolar. Quanto a isso, Lerner (2002, p. 79) já me adiantou: “Elaborar uma boa versão necessita não só de muitos ensaios, como também de uma reflexão crítica e profunda sobre cada um deles, para que o seguinte seja melhor realizado”. Este projeto é, portanto, meu primeiro de muitos ensaios, minha primeira reflexão crítica e profunda para buscar algo melhor para o ensino de leitura na escola.

Em sua proposta de uma pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2003, p. 31), o NLG propõe a integração complexa de quatro fatores:

- a) Prática situada (no mundo dos alunos e suas experiências);
- b) Instrução Aberta (metalinguagem de *Design* - vide seção 6.1 - explícita);
- c) Enquadramento Crítico (dos significados aos seus contextos sociais e propostas); e
- d) Prática Transformada (alunos recriam *Designs* de significados de um contexto para outro).

Intuitivamente e semelhantemente a uma prática situada, parti de uma imersão dos alunos em práticas significativas, sobretudo quanto ao gênero, em que eles aplicavam suas experiências e seus conhecimentos na construção de significados. Meu projeto começou a ser idealizado e desenhado antes que eu pudesse ter acesso a toda essa literatura tão significativa para meus ideais. A prática e a teoria foram caminhando e crescendo juntas, paralelas, simultaneamente. Minhas escolhas e tomadas de decisões partem de uma abordagem ecológica de ensino, que vê todos os processos (sensoriais, cognitivos, afetivos) de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade (PAIVA, 2010). Dessa forma, na tentativa de fazer com que a leitura tivesse sentido do ponto de vista do aluno, que o conduzisse à realização de uma tarefa que ele conhecesse e valorizasse, busquei, para começar, textos multimodais de *Facebook* e *WhatsApp*, pois fazem parte das suas leituras cotidianas, de suas vivências socioculturais. O intento era deixar-lhes à vontade, confortáveis para ler em uma prática cotidiana com um propósito social. Baseei-me na crença de que o processo de aquisição de linguagem funciona como um ecossistema, em que a alteração em uma parte altera todo o sistema (KRAMSH, OCHS; SCOLLON, 2002), e de que a cognição é a outra face de nossas experiências de vida (LC).

Segundo Giannini (1996 apud VEREZA, 2006) a tarefa inicial de um docente é conhecer seus alunos, o público-alvo de sua ação educativa e, somente a partir da análise de suas necessidades e realidade, é que o professor poderá passar ao segundo passo: a definição de objetivos. Dei, então, meu primeiro passo em direção à conjunção entre os interesses do aluno e os propósitos didáticos da escola, com o objetivo de fazê-los ver que a linguagem desempenha funções, que realiza intenções (propósitos comunicativos), partindo do seu uso inserido num contexto real. Um outro objetivo que me levou a buscar textos multimodais das redes sociais foi gerar motivação de aprendizagem a partir da crença de que seriam capazes de usar aquele conhecimento em algo de seu interesse. E, a partir daí, trabalhei com diversos textos, com modalidades diversas (explorando a pluralidade das imagens e gerando no leitor inquietação que o mobiliza a dialogar mais com o texto escrito) e com diversidade de propósitos. Busquei a inclusão de diversidades (FERREIRO,

1994, apud LERNER, 2002, p. 81)¹¹ que promovessem aprendizagem interdisciplinar e reflexão, não só com objetivos linguísticos, mas também sociais. Cuidei, também, de apresentar textos autênticos, sem simplificações, conservando sua natureza. Outro objetivo a ser alcançado era a superação do “alegado monolinguismo dos alunos” (PAULINO et al, 2004, p. 105). Todas essas tentativas buscavam gerar “propiciamentos” (“*affordances*” – termo cunhado por Gibson (1996). Van Lier (2000 apud PAIVA, 2010) define propiciamento como “aquilo que está disponível para a utilização da pessoa”, ou “algo com potencial de ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social. As precondições para que o significado emerja são: ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo” (VAN LIER, 2004, p. 91 apud PAIVA, 2010).

Vivemos na era da informação. A informação está disponível na palma de nossas mãos a qualquer hora e em qualquer lugar. Numa sala de aula de LAd, considerando que os alunos têm livre acesso a dicionários *online* e *sites* de tradução, como o *Google Translator* e o *Linguee*, penso que a função do professor seria propiciar:

- a) além do próprio conhecimento e oportunidade de acesso ao idioma, uma boa relação do aprendiz com a língua, tanto em termos afetivos quanto político-sociais;
- b) a visão de língua como mediadora de produção cultural, meio de comunicação, e arma de dominação, ou seja, geradora de outros propiciamentos; e
- c) caminhos para motivação, autonomia, agenciamento. Isto é, uma visão dos retornos que a aprendizagem da língua pode dar ao aprendiz e ao meio em que vive.

Foi gratificante perceber que meu projeto se alinhava à visão de van Lier de que, na aprendizagem de línguas, os propiciamentos surgem do envolvimento ativo; e as oportunidades de aprendizagem, como consequência da participação e do uso (PAIVA, 2010); não de *inputs* que são processados. Quando há envolvimento ativo entre as partes (os organismos) e o ecossistema, os propiciamentos são oferecidos

¹¹Ferreiro, Emilia. **Diversidad y proceso de alfabetización**: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida* 15.3 (1994): 5-14.

e reconhecidos como a 'liga' entre as partes e tudo se 'encaixa'. Em resumo, para que haja aprendizagem linguística há que se tenha estabelecido, primeiro, uma interação social.

A linguística ecológica proposta por van Lier (2002, p. 146) se baseia em 4 construtos:

- a) A língua emerge de uma atividade semiótica;
- b) A língua emerge de propiciamentos gerados de um engajamento ativo, no estilo Bakhtiniano de relacionar o *self* com o mundo;
- c) A língua não é transmitida de pessoa para pessoa por monólogo ou diálogo, mas emerge de interações triádicas, em que objetos podem se constituir como o terceiro elemento; e
- d) A atividade linguística em contextos particulares pode ser analisada em termos de qualidade (da experiência educacional, de vida) em detrimento dos padrões pré-estabelecidos.

Wittgenstein (1980 apud VAN LIER, 2002) já diferenciava 2 tipos de intervenções (ou, aqui, oportunidades de aprendizagem): as que 'semeiam' e as que 'ceifam'. A tradição de prática e pesquisa educacional (os padrões) procura sempre 'ceifar', enquanto a pesquisa ecológica se interessa por investigar a 'colheita', em busca da qualidade da sementeira (diria eu).

Assim, 'desenhei' meu curso, preparei meu material, elaborei minhas aulas, fiz minhas leituras, previ caminhos e alvos, mas não me preendi a eles. Esse projeto me possibilitou trabalhar com uma organização flexível do tempo, o que normalmente é um problema para todos os professores. Busquei o envolvimento e a participação dos alunos, convidei-os, apresentei demandas sociais, e, a partir de suas falas e colocações, necessidades surgiram e, conseqüentemente, oportunidades de aprendizagem de outros conteúdos, além dos por mim previstos. E nesse processo os alunos tiveram a oportunidade de entender o que estava acontecendo, o tipo de conhecimento e a maneira como ele estava sendo oferecido e construído, de modo que movimentos de motivação, autonomia e agentividade (no item: 5.2.1 discuto detalhadamente o conceito) começaram a ser percebidos. Ao apresentar um cenário com textos autênticos e com a indicação das fontes,

intencionava propiciar aos alunos não somente conhecimento linguístico, mas, também, conhecimento de mundo. As ideias de 'convite' e 'demanda', que entretecem a noção de propiciamento, foram abraçadas, também, por meio da entrevista realizada com os alunos que aceitaram o convite (voluntários).

Defendendo a ideia de que a noção de propiciamento liga a percepção à ação; van Lier (2008, p. 598 apud PAIVA, 2010) explica:

[N]uma atividade no ambiente de aprendizagem, o aprendiz detecta propriedades no ambiente que lhe fornecem oportunidades para ações futuras e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Os propiciamentos são descobertos por meio da aprendizagem perceptiva e o uso efetivo dos propiciamentos devem ser aprendidos. Perceber e fazer uso dos propiciamentos constituem os primeiros passos para o caminho em direção à produção de sentido.

Creio que a isso podemos chamar também de agência (VAN LIER, 2008), num movimento em que o ambiente propicia, o aprendiz executa ações e com isso aprende e interfere no mundo à sua volta, seja em causa própria ou de compromisso social.

E que outros propiciamentos nocionais precisamos oferecer aos nossos alunos considerando o momento em que vivem e suas necessidades? Cabe ainda lembrar, neste questionamento, que não são, definitivamente, os mesmos que tivemos quando alunos da Educação Básica nem do Ensino Superior. Ou seja, precisamos e buscamos algo diferente como alunos em crescimento, mas também como profissionais em formação. O mundo mudou. Os valores são outros. As demandas do mundo acadêmico e do trabalho são diversas das que buscamos atender no milênio passado. Às oportunidades de leitura das necessidades, dos valores, das demandas, dos sinais, dos caminhos disponíveis, dos potenciais inventivos e produtivos, de relevância, de significância e, conseqüentemente, de interpretação e atribuição de valor chamo de **propiciamentos nocionais**. Talvez seja essa a maior reflexão docente a que fui conduzida nessa minha caminhada investigativa e questionadora. Afinal, eu acredito no potencial mediador sociocultural da escola e do professor; na capacidade de ação, autonomia e controle dos alunos, cidadãos, profissionais.

5.2.1 Agência e agentividade

Not only are teachers' understanding of theory populated with their own intentions and in their own voices (Bakhtin, 1981), but teachers also become active users and producers of theory in their own right, for their own means, and as appropriate for their own instructional contexts (Cochran-Smith & Lytle, 1993)

Johnson (2006, p. 240)

The challenge is to devise research studies that carefully and adequately address the multifaceted notion of agency and then find a way to link it to increased success, efficiency and proficiency.

van Lier (2008, p.183)

A aprendizagem de uma LAd é vista como possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão (o eu e o outro) (JUNGER, 2005), em função do engajamento discursivo do aprendiz num pluralismo linguístico. Reconhecendo a língua como uma forma de ação social, a assimilação do conceito de agência a esta pesquisa se faz pertinente. Ahearn (2001, p. 112) define agência como a capacidade socioculturalmente mediada de agir. Sem que possamos assemelhá-la a livre arbítrio. Dentro desse conceito, Karp (1986, p. 137 apud AHEARN, 2001, p.113) distingue um 'ator' de um 'agente'. Enquanto o 'ator' realiza ações governadas e orientadas por regras, o 'agente' é um indivíduo engajado no

exercício do poder no sentido de gerar efeitos e (re) construir o mundo. Isso não quer dizer que ator e agente sejam pessoas distintas, mas dois aspectos, duas posições, duas faces do mesmo indivíduo, pois a agência emerge da dinâmica social, política e cultural de determinado local e em determinado tempo.

O princípio mais importante da aprendizagem é que haja uma atividade e iniciativa de engajamento por parte do aprendiz nessa atividade (VAN LIER, 2008, p. 163); e não a simples transmissão de *inputs* por parte de um professor ou de um livro. Isso não implica dizer que o livro e o professor não são necessários, mas que a eles cabe a função de mediadores, pois o foco está em três pontos: “ação, interação e propiciamentos” (VAN LIER, 2008, p. 163). O próprio van Lier admite que não há nada de novo nisso, pois Vygotsky, por exemplo, já havia trazido esse princípio pedagógico crucial quando falou sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que implicava reciprocidade por parte do aprendiz. Quanto à Teoria do Funcionamento Mental de Vygotsky (em que a mente humana é considerada uma unidade dialética de processos biológicos e culturais indiretamente mediados (LANTOLF e POHENER, 2008, p. 6) e o conceito de ZDP, os autores ressaltam que esta precisa ser construída, por meio de propiciamentos, cooperação e mediação (implícita - intramental; ou explícita - intermental). A grande questão que van Lier coloca, considerando a definição de agência de Ahearn (2001, p.112) e a Teoria do Funcionamento Mental de Vygotsky é a respeito dessa noção de mediação sociocultural de agência em uma sala de aula, ou seja: Como ela se dá? Como fazê-la acontecer? Qual sua dinâmica? Afinal, um melhor entendimento disso nos conduziria a ambientes de aprendizagem favoráveis (propiciadores) e, assim, ao surgimento [língua emerge – Cf. item 5.2 desta dissertação; (VAN LIER, 2001, p. 146)] e desenvolvimento da língua. Desta forma, estão ligados à ‘agência’ os conceitos de “autonomia, iniciativa, motivação” (VAN LIER, 2008, p. 164), mas, também, de ‘controle’, no que tange à mediação e ao exercício do agenciamento, que ocorrem por iniciativa do par mais competente ou por reação ao objeto envolvido na aprendizagem.

A agentividade, diz o autor, é sempre social, nunca acontece no vazio; mesmo quando um ato individual é “agentivo”, ele é social porque é fruto de algo socialmente interpretado, ou seja, socialmente motivado. Segundo Lantolf e Thorne (2006, p.143), agentividade implica interpretação porque demanda de alguém a habilidade de atribuir relevância, significância a algo ou a um evento. Dessa forma,

sob a perspectiva sociocultural, são nossas experiências históricas e culturais que nos moldam para sermos agentes (ou atores). Ou seja, nem toda participação é agência. Nesse ponto, a escola tem um papel fundamental, pois é um ambiente que pode oferecer propiciamentos que nos abram para a agentividade diante do mundo, seja em grupo ou individualmente. E nessa escola, cabe uma pedagogia que permita um currículo de ensino de línguas aberto a alterações contingenciais, com uma abordagem pautada na ação (“*action-based*”) e orientada para agência (“*agency-based*”, VAN LIER, 2008, 172).

Na busca de agentividade por parte de professores e alunos e tomando por base a importância de propiciar multiletramentos, sigo na direção de aporte teórico acerca de gêneros textuais e do conceito de *Design*.

6 MULTILETRAMENTOS

[...] e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor.

Marcuschi (2008, p. 81)

Considerando as diferenças culturais, as rápidas mudanças nos meios de comunicação, e o fato de que há graus diferentes de letramento, o New London Group apresenta o termo multiletramentos a partir de duas mudanças: o aumento da importância da diversidade linguística e cultural; e a influência das novas tecnologias. Aparece aí, também, o conceito multimodal de letramento, trazendo o significado para além do signo linguístico (escrita), com outros modos mais amplos de representação do significado (elementos visuais, imagens), num processo interativo. O significado é construído pelos multimodos, em que os modos linguísticos, escritos, são parte dos padrões visuais, auditivos e espaciais de significado (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 5).

À luz desse entendimento, Xavier (2005) nos alerta para as possíveis “mudanças nos processos de leitura por causa do uso intenso das novas tecnologias de comunicação, especialmente do hipertexto online”. Cope e Kalantzis (2003) reforçam que uma vez que as TIC estão mudando muito rapidamente, não pode haver um único grupo de padrões e habilidades que constituam o fim do ensino de leitura. As vidas estão cada vez mais globalmente interconectadas. Devemos, então, considerar que, embora grande parte da comunicação atual se dê através da leitura e da escrita, ela deixou de ser formada essencialmente por palavras. Imagens, sons, gráficos, vídeos e vários outros recursos formam o todo textual, acrescentando e alterando sentidos. No entanto, não se pode esperar que essa fluência na leitura do hipertexto online se traduza imediatamente em fluência na leitura dos textos canônicos impressos da escola, que se organizam de forma bastante diversa e descontextualizada. Vivemos um tempo de negociação de multiplicidade de discursos, de proliferação de canais de comunicação, de uma crescente variedade

de formas de textos associada com informação e tecnologias de multimídia (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 9). Vivemos um tempo em que não podemos abandonar o propiciamento de letramento em textos canônicos, mas também não podemos negligenciar o fato de a comunicação estar cada vez mais espacialmente econômica inclusive em meios mais formais, o que faz com que multiletramentos sejam a palavra de ordem.

No mesmo artigo já mencionado, Xavier (2005, p. 209) cita Paulo Freire e seu método revolucionário de alfabetização, em que preconizava o ensino da leitura a partir do conhecimento de mundo do aluno e das palavras que já lhe eram familiares, que fizessem parte do seu dia a dia. Segundo Freire (XAVIER, 2005, p. 209), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Podemos nos valer do mesmo princípio para a problemática da leitura/letramento, uma vez que a leitura de que ele tratava era de alfabetização. Creio que se deve partir de conteúdos que já são familiares aos alunos, aqueles que geralmente são multimodais e socialmente motivados, para daí seguir para textos mais complexos, mais distantes de suas realidades. O verdadeiro desafio dos professores é fazer com que seus alunos consigam fazer essa transição e demonstrar que eles já dispõem das vivências necessárias para construir sentidos na interação com variados textos. Ademais, no que tange à LAd em questão, ao mesmo tempo em que se torna “*língua mundi, língua franca*, língua comum para comércio e política, o Inglês está se quebrando em múltiplos e diferenciados *Inglêses*, marcados por acento, origem nacional e comunidades técnicas ou profissionais” (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 6), o que gera mudanças na natureza da aprendizagem da língua. E os professores precisam saber quais são as implicações que essas diferenças de cultura, língua etc. trazem para a pedagogia do letramento e o que podem e devem fazer neste sentido. A boa vontade dos educadores, seus saberes (*teacher’s cognition*), a capacitação técnica, e o investimento financeiro que vem sendo realizado para o desenvolvimento de novas abordagens não têm dado conta de todas as necessidades que surgem do processo de globalização. Percebe-se que, apesar de toda essa globalização, a mudança de formato organizacional e tecnológico do mundo do trabalho dá a alguns “acesso a estilos de vida de abundância sem precedentes, enquanto outros são excluídos por motivos relacionados aos resultados da própria educação” (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 10). Isso é trabalhar ou deixar de trabalhar para a agentividade. Considerando que o principal propósito da educação, segundo os

acadêmicos que formaram o NLG, deve ser assegurar que **todos** os estudantes se beneficiem de suas aprendizagens de modo que possam participar plenamente da vida econômica, pública e em comunidade, propiciar multiletramento é dar a chave para que os próprios alunos abram suas portas de participação ativa, de cidadania.

Para que esse novo e mais amplo 'processo' de conhecimento linguístico/habilidade linguística seja alcançado (a) – o multiletramento -- parece-me fundamental que aos alunos sejam oferecidos propiciamentos para a autonomia, também, no processo de ensino-aprendizagem, e no de leitura. Entendo que o aluno precise se tornar (co)responsável pela sua aprendizagem e tenha papel ativo no próprio desenvolvimento, tanto educacional quanto social – ou seja, seja agente. O professor, por sua vez, deve conscientizá-lo a respeito e colaborar na formação dessa agentividade. Para tanto, dentre outras coisas, o educador deve abrir mão do seu papel tradicional e dividir responsabilidades com seus alunos, delegando tarefas e deixando-os fazer parte das tomadas de decisões; por exemplo, permitindo que os alunos participem da seleção dos textos a serem trabalhados por meio de atividades práticas, mais próximas de suas vivências atuais e, depois, das próximas vivências da vida adulta, da vida acadêmica, da vida do trabalho. Outra medida importante é conscientizá-los sobre quais estratégias eles utilizam/podem utilizar para 'ler' textos.

No caso do experimento motivador descrito em **1.1.1.3**, é possível que a ausência do *pre-reading* não tenha afetado o desempenho de alguns alunos pela possibilidade de que eles já haviam internalizado, consciente ou inconscientemente, as estratégias de previsão e ativação de conhecimentos prévios, tanto de conteúdo linguístico quanto de tópico. À medida que o aluno se conscientiza do processo, ele se torna mais autônomo e se torna sujeito leitor, capaz de criar sentidos e de reconhecer que um texto, na verdade, é a soma do dito e do não-dito (XAVIER, 2005). Cope e Kalantzis (2003, p. 4) alertam, ainda, para as novas demandas que repousam sobre as pessoas como 'produtoras' de significados nos ambientes de trabalho em mudança, e como cidadãos nos espaços públicos, também em constante mudança; e as demandas sobre os alunos e os educadores, que devem ver a si mesmos como *designers* ativos, fazedores de futuros sociais (COPE e KALANTZIS, 2003, p.7).

6.1 O conceito de *Design*

Ao trazerem a questão da agentividade para as reflexões acerca do letramento, Cope e Kalantzis (2003) colocam a construção de sentido e o ensino de leitura como sinônimos de prática sociodiscursiva, que emana da conscientização crítica acerca da linguagem, da organização interacional em sala de aula e da participação discursiva dos alunos. Como dizem os autores, ainda que sejamos herdeiros de convenções, de padrões de significados, nosso papel não para por aí; somos, também, *designers* ativos de significados, ou seja, de futuros sociais (COPE e KALANTZIS, 2003) - no trabalho, na vida pública, na comunidade de que fazemos parte.

Cope e Kalantzis (2003, p. 7) desenvolveram uma Teoria de *Design* no processo de construção de significado com 6 elementos: significado linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e os de padrões multimodais (que relacionam os outros 5 elementos entre si). O conceito de *Design* diretamente vinculado à ideia de agentividade, como um processo humano de fazer-se e refazer-se, está, também, profundamente ligado à virada sociocultural, pois é um processo em que o individual e o cultural são inseparáveis. Segundo eles (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 203), “a cultura é nem mais nem menos que a expressão contínua e acumulada de agência; de *Designing*.”¹² “Ler, ver e ouvir são instâncias de *Designing*”¹³ (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 22), assim como ouvir, falar e escrever, pois são todas atividades produtivas, baseadas em seus próprios interesses experiências de vida. A “noção de *Design* enfatiza o potencial inventivo e produtivo da língua como um sistema de criação de significado”¹⁴ (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 26, todas as traduções são de minha responsabilidade). E, na prática escolar do ensino de LAd, isso implica um currículo aberto a intervenções, mudanças, reformulações; e um plano de aula *pro forma*, aberto a alterações conduzidas pelas muitas possibilidades criadas pelos propiciamentos oferecidos, quebrando com os compromissos de regularidade e estabilidade, mas se comprometendo com a mudança e a transformação que atenda às reais necessidades dos alunos e da sociedade. “*Designing* transforma conhecimento, produzindo novas construções e

¹² No original: *Culture is no more and no less than the accumulated and continuing expression of agency; of Designing.*

¹³ *Reading, seeing, and listening are all instances of Designing.*

¹⁴ “[T]he *Design* notion emphasizes the productive and innovative potential of language as a meaning-making system”.

representações de realidade”¹⁵ (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 22, tradução minha). A gramática, por exemplo, é vista como um

[...] leque de escolhas que um indivíduo faz ao desenhar (*Designing*) a comunicação para fins específicos, que são determinados não só por estilo ou intenção individual, mas inerentemente conectados a diferentes discursos baseados em interesses mais amplos e relações de poder. (COPE e KALANTZIS, 2003, p.27, tradução minha).¹⁶

Tal prática contraria o padrão de visão de cultura, como algo estável, homogêneo; e de aprendizagem, como, fundamentalmente, algo linear e unilateral, em que alunos são conduzidos na direção de uma determinada norma. Nesse entendimento, simplista, alunos são seres passivos, meros portadores de uma cultura comum, como “um museu de formas de vida humana”¹⁷ (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 204, versão minha). A noção de *Design*, ao contrário, considera que cada indivíduo traz em si “muitas culturas, em função das experiências vividas; muitas camadas de identidades; e muitas dimensões do ser”¹⁸ (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 204). Diante da tamanha complexidade e riqueza de fontes de construção de significado, de vozes, a simples reprodução não é mesmo o melhor alvo a se perseguir numa escola.

Por fim, parece-me que a pedagogia do letramento deveria seguir na direção da pedagogia dos multiletramentos. Para tal, seguindo Cope e Kalantzis (2003), sugiro 3 pontos nessa redefinição:

¹⁵ No original: “*Designing transform knowledge by producing new constructions and representations of reality*”.

¹⁶ “*Grammar has been recruited to design two different instruments. [...] Grammar needs to be seen as a range of choices one makes in Designing communication for specific ends, including greater recruitment of non-verbal features. These choices, however, need to be seen as not just a matter of individual style or intention, but as inherently connected to different discourses based on wider interests and relationships of power.*”

¹⁷ “*They neaten up the boundaries of cultures in an attempt to impose the stamp of ‘identity’ in its literal sense; they focus on maintenance as if they were curators in some kind of museums of human life forms*”.

¹⁸ “*Individuals have at their disposal a complex range of representational resources, never simply of one culture but of the many cultures in their lived experiences; the many layers of their identity and the many dimensions of their being*”.

- a) Letramento é uma questão de *design* e transformação, com espaço para a adição do *self*, com suas experiências, e a negação da mera transmissão de normas e recomendações;
- b) Letramento é, por natureza, multimodal – uma questão de *design* tanto linguístico quanto visual, numa relação dinâmica entre letra, som, imagem, gesto e espaço, e numa constante troca interdisciplinar; e
- c) Letramento não é prisão a regras de uso correto, mas um agir crítico, conhecendo o que há e redesenhando, reconstruindo significados.

Apesar da ‘não-prisão a regras’, a importância de conhecimento prévio e a “crescente complexidade e inter-relacionamento de diferentes modos de significados” (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 25) justificam a necessidade do ensino-aprendizagem dos gêneros textuais como parte valiosa no processo de letramento.

6.2 Os gêneros textuais

Ainda dentro do conceito de pluralismo, de hibridismo, mas focando um pouco mais na ideia de conhecimento prévio, vejamos a questão do conhecimento dos diferentes gêneros textuais e a sua importância no processo de agenciamento, de ação humana sobre o mundo:

Gêneros são formas de texto ou organização textual que surgem de determinadas configurações sociais ou de certos relacionamentos dos participantes de uma interação. Eles refletem os objetivos dos participantes¹⁹ (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 21, tradução minha)

Marchuschi (2008, p. 149), em consonância com Cope e Kalantzis (2003), revela que, uma vez que os gêneros são estruturas textuais diferentes,

¹⁹ “Genres are forms of text or textual organisation that arise out of particular social configurations or the particular relationships of the participants in an interaction. They reflect the purposes of the participants in a specific interaction”.

consequentemente, carecem de diferentes padrões cognitivos (é necessário conhecer para usar), como uma categoria cultural, uma forma de ação social. Motta-Roth e Meurer (2002, p. 12), por sua vez, creditam ao ensino formal a responsabilidade de desenvolver nos alunos a consciência (ideologia) de que “a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso”; ou seja, deve-se ensinar gêneros para entendermos o que ocorre quando usamos a linguagem nas interações sociais e como “as pessoas adquirem, transmitem e recriam formas de conhecimento, estabelecem relações sociais, constroem e defrontam-se com identidades diversas”. Por tal consideração, acredito na validade de um ensino de leitura na escola, a partir dos gêneros textuais, que não visa apenas à formação de leitores proficientes (tecnicamente falando), mas também de cidadãos críticos e atuantes, agentes, que são capazes de questionar e desafiar as formas socialmente aceitas de conhecimento. O entendimento de formas de poder e do impacto da linguagem nessas formas acabam por ajudar na formação do leitor, uma vez que este terá a oportunidade de perceber o que está “nas entrelinhas”: o(s) objetivo(s) de um texto, as crenças nele contidas, o lugar de fala de seu autor etc.

Em suma, ao mesmo tempo em que o ensino de línguas através dos gêneros textuais propicia a formação da CT, ele serve ao propósito de atingir um objetivo “maior” - a formação da cidadania democrática. Nessa mesma linha de pensamento, Rojo (2001) defende a transposição da teoria enunciativa bakhtiniana para o campo aplicado do ensino-aprendizagem através da Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin. Chama-nos à atenção a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários, i.e., gêneros “cotidianos e de circulação em esferas privadas de interação” e gêneros de “circulação social pública, (...) tramados em circunstâncias sociais de produção mais complexa”. De acordo com o entendimento da autora,

[...] os gêneros primários [...] poderiam, em larga medida, já estar no DR (Desenvolvimento Real) dos estudantes do ensino fundamental e [...] a tarefa da escola, neste nível, seria a de, a partir deles (interação em sala de aula), passar a construir com os estudantes os gêneros secundários dos discursos (orais e escritos), mais complexos e de circulação nas esferas sociais públicas para as quais o ensino fundamental [...] pretende preparar seus alunos”. (ROJO, 2001, p.175)

Quando tratamos de gêneros discursivos (John Swales, apud VEREZA, 2004) tratamos, automaticamente, de propósitos comunicativos: uma questão importante para o ensino de LAd. Para Swales, gênero é um tipo de texto com um propósito comunicativo reconhecido por uma dada comunidade discursiva (VEREZA, 2004), como uma conta de telefone, uma bula de remédio, um anúncio, um cardápio, um texto científico. Assim, sua característica essencial é seu propósito comunicativo; a forma está a serviço do seu fim (significado), depende do seu propósito. Marchuschi (2008, p. 149) diz que são os gêneros que dão ao leitor um posicionamento sociocognitivo para o propósito específico da leitura. E Vereza (2004) completa: “o gênero cria um ‘evento comunicativo’ que irá determinar atos comunicativos relevantes para a sua realização”, e o seu uso nos conduz a focar no aspecto funcional do discurso e conferir ao ensino uma dimensão genuinamente comunicativa, sensibilizando o aluno para o sentido mais sociocognitivo da leitura e lhe conduzindo à aproximação e exploração do texto.

Foi a partir de análises de gênero que surgiram as diversas áreas específicas do ESP: *English for Science and Technology*, *English for Business*, *English for Academic Purposes (EAP)*, *English for Computing*, entre outras. O fato de essas áreas estarem relacionadas a campos profissionais simplesmente reflete o contexto no qual a língua estrangeira é usada ou será usada por determinados falantes. E a ausência de programas de ESP voltados para situações sociais do dia-a-dia, (inglês para festas, para o clube, para a praia etc.) evidencia o fato de que, em contextos de EFL e não de ESL, o inglês não é normalmente usado em situações comunicativas da vida cotidiana, mas sim, na maior parte das vezes, em situações acadêmico-profissionais (VEREZA, 2005).

Rojo (2001) levanta uma série de questões acerca da implementação da Teoria dos Gêneros do Discurso na escola. Por exemplo: quais gêneros secundários deveriam ser priorizados? Como viabilizar a transposição didática dos gêneros secundários para a sala de aula considerando a “profunda ruptura” que a passagem de um gênero a outro produz? Não creio que a fluência em gêneros primários seja garantia imediata de sucesso na transição para gêneros mais complexos. Essa transição me parece um processo intrincado que requer uma intensa reestruturação nas operações de linguagem. Nesse sentido, Rojo afirma que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (ROJO, 2001, p. 176) – isto posto, entendo que cabe a nós, professores, descobrir como utilizar esses

instrumentos da melhor maneira possível, de modo a propiciar aos nossos alunos a chegada ao patamar do discurso, e a uma participação ativa no mundo por meio da linguagem. E, conhecendo, agir, reconstruir, mesclar, redesenhar. Essa dissertação busca experimentar e encontrar meios que propiciem tal percurso, sem desconsiderar o cenário em que a sala de aula se situa.

Esses entendimentos sobre leitura, multiletramentos, agência, agentividade e propiciamentos nortearam a análise e reflexões tentativas que realizei.

Passo agora a descrever ecologicamente a comunidade em que a sala de aula, objeto desta pesquisa, está inserida.

7 A COMUNIDADE ESCOLAR MILITAR

And here I come closer to an ecological approach of language education. I argue the educational linguists – including the language teacher and the language learner – must not be linguistic vivisectionists or paleontologists, but rather linguistic ethologists; so that, instead of dissecting the language and operating on the cadaver, examining the bits and pieces in the manner of Rembrandt's Anatomical Lesson, the educational linguist must observe the living entity, and learn to understand critically what it does to whom, by whom, and for whom in the multiplexity of semiotic systems in which it (language) operates, or rather co-operates with other meaning-making processes.

Leo van Lier (2002)

Segundo a orientação epistemológica da virada sociocultural, a aprendizagem humana é uma atividade social dinâmica situada em contextos físicos e sociais, e distribuída através de pessoas e atividades (ROGOFF, 2003; SALOMON, 1993; VYGOTSKY, 1978 apud JOHNSON, 2006). As atividades sociais, por sua vez, são controladas por formas normativas de raciocínio, de modo que o conhecimento de um é construído através do conhecimento das comunidades de prática de que participam (LAVE; WENGER, 1991 apud JOHNSON, 2006). Nesse *continuum*, em meio aos conhecimentos, estão os valores e as crenças transmitidas de maneira explícita ou velada. Tomando ecologia como o “estudo das relações entre todos os diferentes organismos e seu meio ambiente físico” (VAN LIER, 2002, p.144, tradução minha), numa proposta de abordagem ecológica de pesquisa, o ‘contexto’ é o campo focal de estudo. Assim, creio que qualquer prática ou iniciativa

descontextualizada pode conduzir a entendimentos equivocados ou decisões erradas.

Baseada nos princípios acima, este capítulo visa a uma microanálise etnográfica do ambiente em que a IFE está imersa - o ambiente militar - com a descrição de alguns de seus princípios e valores, pois considero que a ecologia sociocultural da comunidade escolar militar ajudou a formar os tipos de comportamentos dos alunos do colégio (com efeitos sobre o corpo docente e o próprio corpo discente); e dá subsídios para interpretar as perspectivas culturais da comunidade e da turma em específico, explicando alguns comportamentos.

A IFE é uma instituição militar centenária e tradicional de ensino voltada para o segundo seguimento do Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM). Destina-se ao ensino preparatório (em especial para a vocação militar) e assistencial, pois nasceu do desejo de amparar os “órfãos, filhos de militares mortos em campanha ou mesmo quando destacados no serviço das armas” (CARVALHO, 2015, p. 18). Foi “a primeira escola pré-vocacional que o Brasil conheceu” (CARVALHO, 2015, p. 78) e, em honra ao seu caráter assistencial, até os dias de hoje, aqueles que, comprovadamente, não podem arcar com despesas, recebem por doação da instituição, enxoval e material escolar.

No EF, os anos (de 6º a 9º) são organizados em companhias (da 1ª à 4ª Cia), todas comandadas por militares. No EM, depois da escolha feita ao término do 9º ano, os alunos são organizados por armas: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações. Desde a 1ª Cia, os alunos são habituados a utilizar brados. Os do Ensino Médio são os mesmos brados militares das armas. Ao longo desse processo, os alunos vão aprendendo a amar o colégio e a fazer dele sua segunda casa; e de seus colegas, sua segunda família, com quem mantêm laços por toda a vida. Todos os anos, no dia 6 de maio, é realizada uma formatura alusiva ao aniversário do Colégio e muitos ex-alunos comparecem e desfilam com suas antigas boinas, separados por ano de formatura. Vemos muitos ex-alunos bem idosos que não deixam de comparecer ano após ano. Para nós, professores, que comparecemos como convidados de honra, é motivo de alegria ver nossos ex-alunos. Mesmo sendo dia de semana e de expediente, não somos obrigados a comparecer à formatura, mas o fazemos por prazer.

O ensino no colégio sempre foi reconhecido por seu rigor e destaque de seus alunos. O rigor e, por extensão, valor do ensino de matemática era de tal forma

reconhecido que a revista *A Aspiração*, de 1953, relata que os alunos do Colégio não precisavam “fazer o exame de admissão para ingressar na antiga Escola Politécnica, que exigia a prova de todos os outros candidatos” (CARVALHO, 2015, p.93). Considerando essa tradição e o caráter preparatório do colégio, percebe-se até os dias de hoje uma valorização exacerbada e a preferência velada por disciplinas como Matemática e Física em detrimento de outras, como as humanas.

O Corpo Docente é formado por civis e militares. Dos professores civis mais de 50% (51) é Mestre. Só 5 professores têm somente a Graduação. Dos demais, temos 25 Especialistas, 22 Doutores e 02 professores com PósDoc. É um Corpo docente, portanto, que se preocupa com sua educação continuada. Creio que em função de uma legislação diferenciada, que não dá aos professores militares direito de dispor de tempo do expediente para dedicar-se ao estudo, os números de Mestres e Doutores é bem reduzido neste grupo.

É fato observável que o brasileiro, em geral, não acredita que seja possível aprender uma LAd na escola, ou seja, os alunos brasileiros, normalmente, não veem a sala de aula das escolas como fornecedora de propiciamentos para a aprendizagem de uma LAd e vão procurar por esses propiciamentos em cursos de línguas e intercâmbios culturais. Essa crença perpassa pela decadência do ensino público; por políticas públicas que colocaram a disciplina língua estrangeira como marginal no currículo; pela construção de uma identidade totalmente desprestigiada dos professores de LAd; e por propostas pedagógicas que apresentam a língua de forma totalmente fragmentada e desprovida de sentido. Na comunidade escolar em questão, a exemplo do que acontece em outras escolas, mesmo gozando de reconhecimento por parte do corpo discente, no que tange à nossa capacitação, nós, professores de LAd, sofremos, sim, desprestígio por parte da direção e dos próprios colegas professores (alguns), que não entendem o funcionamento do nosso departamento por níveis e uma conseqüente distribuição diferenciada de professores, horários, espaços e necessidades tecnológicas. Assim, a identidade do professor de LAd é construída a partir da combinação de fatores biográficos e contextuais (JOHNSON, 2006).

É como se todos acreditassem que quem quer, realmente, aprender uma LAd deve procurar um curso de idiomas. No entanto, muitos são os casos de alunos que não dispõem de recursos e têm as aulas de LAd do colégio como o único canal de

propiciamento de aprendizagem do idioma (Inglês ou Espanhol) e apresenta excelentes respostas ao longo dos anos em termos comunicativos e em provas de acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Atualmente, temos, também, um crescente número de alunos nossos se candidatando e sendo aceitos em universidades estrangeiras de renome, como Yale e Harvard. Dentre exemplos dignos de destaque, temos um aluno que, há 2 anos, foi aceito em Harvard, como bolsista integral. Este aluno foi nosso desde o 6º ano do EF até o 3º ano do EM e foi admitido por meio de concurso público civil.

Dewey (COPE e KALANTZIS, 2003, p.18) chama de “função assimilatória da escolarização” a função de disciplinar e habilitar pessoas para o mercado de trabalho, produzindo uma cidadania nacional homogênea e suavizando diferenças, ou seja, de gerar homogeneidade a partir das diferenças. E, apesar de essa ideia muito combinar com o militarismo, acho propício citar excertos de 2 testemunhos de ex-alunos (vide **Anexo G**) antes de tecer meus próprios comentários acerca dessa função na comunidade escolar e militar em questão:

“Aos críticos: nunca vi diversidade como vi lá. Gente de todos os lugares, culturas, hábitos, crenças, condições, realidades, classes sociais e posições políticas. Não fomos condicionados a pensar como um. Fomos educados a ouvir todos e pensar por nós mesmos. [...]Uma escola forja cidadãos com princípios e valores [...] o resto [...] o resto nós conquistamos” (L.S., 2015).

“Falando em dinheiro, o CM tem um aspecto muito interessante: o uso de uniforme. Mas não é uma camisetinha e uma calça jeans. É um uniforme de verdade, que não dá espaço pra calça da moda, pro tênis mais caro, ou pra bolsa de marca. Mochila preta e lisa, sapato padronizado, vetado uso de cordões e de brincos que ultrapassassem o lóbulo da orelha. No CM não sabíamos quem era rico ou quem era pobre. Nossas amizades eram formadas única e exclusivamente por afinidade” (S.S., 2014).

É digno de destaque, portanto, que, considerando as discussões acerca de agência no ensino escolar, apesar do regime militar, que sempre caracterizou a organização dos alunos, e do fato do estabelecimento ser, também, um quartel, desde sua fundação, seus alunos demonstram consciência crítica, capacidade de lidar com as diferenças e agentividade. Podemos citar como exemplo, quando da alteração dos Regulamentos Internos de 1889, que proibiam a criação de periódicos,

a proposta (por parte de um grupo de alunos) da criação do periódico **A Aspiração**, cuja primeira revista data de 15 de junho de 1894; e a mobilização de um grupo de alunos, em 1947, para a construção de uma capela católica (com a adesão de suas famílias), inaugurada em 1949. É cultura deste estabelecimento o convite ao envolvimento familiar constante, nos fatos diários e festivos, e a motivação de seus alunos como agentes, haja vista a expressiva quantidade de ex-alunos que, ao longo da história, ocupam cargos de destaque na sociedade pública e privada. Como exemplo recente, posso citar o ex-governador da Bahia, do Partido dos Trabalhadores (PT), Jaques Wagner, que, ocupando, à época, o cargo de Ministro da Defesa, nos visitou no ano de 2015 e discursou, emocionado, lembrando dos tempos de aluno da também chamada Casa de Thomaz Coelho.

Outro ponto que dou por importante e que foi citado por uma das alunas acima, tomando em consideração as discussões feitas sobre o conceito de *design*, em que cada indivíduo traz em si muitas culturas dentro das experiências vividas, é o fato de que no Colégio temos um grande número de alunos com múltiplas vivências em termos de Brasil e de mundo. Os militares são frequentemente transferidos para todos os cantos do nosso Brasil, inclusive as mais longínquas fronteiras, além de viajarem para o exterior com suas famílias para ocupar vários cargos representativos, dentre os quais se destaca o de Adido nos países do mundo com que o Brasil tem relações diplomáticas. Tal fato favorece, a meu ver, trocas sem precedentes em nenhuma outra escola regular, pois é raro que se tenha flutuação tamanha e constante no corpo discente. Normalmente, alunos viajam a passeio, mas grande parte dos nossos moram, por pelo menos 2 anos, nesses lugares e trazem para dentro das dependências do colégio, para convivência da comunidade escolar, essas múltiplas culturas, reescritas por cada *self* que com elas teve contato. Transcrevo abaixo excerto de fala da Aluna Ana Gama em sua entrevista, ao se referir ao diferencial de meu projeto, como testemunho do que acabo de narrar. Sua fala também revela o caráter sistematizador do ensino militar:

Excerto 1 – entrevista com aluno

“É... Eu acho que a gente passa sete anos no CM, né? E eu passei por vários colégios de várias cidades, né? Aí... E eu vi pela reação do pessoal da sala que a gente tá acostumado com aquilo de método então durante esses anos todos. A gente professores que, pelo sistema do CM, eles são obrigados, às vezes a se restringir e passar o que é... é... é... (6 segundos de pausa) passar de

maneira metódica. E então a galera meio que se assustou. (...) Aí quando a gente partiu pra essa parte de... ir além do inglês, que é o que as pessoas contam nos vestibulares. Eu acho... O pessoal ficou meio assustado assim”.

Diminuindo o foco da lente e voltando-me especificamente ao grupo – alunos de 3º ano do EM, da Cia de Artilharia-- faço uma consideração de cunho genérico e outra específica. No que tange ao ano como um todo, é fato que a Seção de Pré-vestibular, como é chamada, goza de certo destaque físico (pois fica no último pavilhão do colégio) e social na comunidade escolar. Quanto ao status do 3º ano, ele não se revela somente no Corpo Docente, mas se estende aos alunos, que são vistos com olhar de destaque pelos demais alunos da escola e com certo respeito até pelos professores (expresso no discurso do Tenente escolhido para paraninfo da turma de 2015), como grupo seletivo, exigente e aplicado em seus objetivos para o Ensino Superior. É clara a formação de estereótipos. Outra questão observável no 3º ano, em sua ecologia, ainda dentro do status que goza, é uma postura de autonomia para decidir o que é válido e útil dentre seus interesses de admissão ao ES. Contrariando as regras da escola, que não permite que alunos se ausentem de sala e se ocupem de outro assunto que não seja o que está sendo ministrado, observa-se uma postura conivente e passiva, velada, por parte dos vários profissionais envolvidos, tanto professores como monitores (responsáveis pela disciplina). Nesse aspecto, eles têm seus conceitos sobre matérias mais e menos importantes; e sobre aulas dignas de toda a atenção e esforço, e aulas que não são ‘aulas’ dentro de seus conceitos. Uma consideração de cunho bem específico a esta turma é de que, na avaliação de colegas de outras turmas e até de alguns alunos que a compõem, além do juízo de alguns professores e do meu próprio, são prepotentes, presunçosos, altivos e com uma autoestima sobremodo elevada. Eles nos olham de maneira diferente, como quem nos avalia. Impressionante que havia naquela turma alunos que conheci crianças e parecia que me deparava com outras pessoas, salvo poucas exceções. Eles mudaram muito. Quanto às professoras, a professora titular da turma trabalha em outros 3 renomados colégios particulares do Rio de Janeiro: Colégio São Bento, Colégio São Vicente e Colégio Palas. Nestes dois últimos, ela atua especificamente junto ao 3º do EM, sua grande especialidade. Já a colega crítica é Professora Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ, trabalha na IFE sob o regime de Dedicção Exclusiva e atua como coordenadora de nível, além de professora.

Quando comecei o trabalho na turma, expliquei meus objetivos de pesquisa, meus princípios científicos, meu estilo de trabalho, os procedimentos. Eles me ouviram, mas sem nenhuma simpatia ou empatia. Ao iniciar o trabalho, a aula propriamente dita, tive a surpresa de ver que não eram todos os alunos que estavam prestando atenção à minha aula. Trabalho há 18 anos nesta IFE, mas, como sou integrante da Seção de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), que faz um trabalho chamado SEAN – Sistema de Ensino Aprendizagem por Níveis, nunca trabalhei no 3º ano, onde eles têm aulas de LAd como “Instrumental”, voltada para a habilidade de leitura. Assim, nunca passei pela experiência de ver alunos meus, com muita tranquilidade, fazendo outra coisa que não acompanhar minha aula. Constrangida pelo fato de não pertencer à seção e não ser a professora titular da turma (que estava presente em sala e não os repreendeu), não me senti à vontade de impor meu próprio estilo de trabalho e disciplina em sala de aula. Parecia que eu estava em outro colégio, sendo desrespeitada e desconsiderada. Contrariando meus princípios e me violentando a cada aula, iniciava sempre perguntando qual seria o meu público e me dava ao único direito de estabelecer fronteiras espaciais, de modo que não ficassem próximos a mim alunos que estivessem estudando outra matéria. Meu público oscilava sempre, mas havia os cativos, os fiéis. Esse público também oscilou em número, pois sofreu redução, depois aumento, seguido de nova redução e ar de intolerância, que me fez, em certo dia, parar o trabalho e conversar sério, para expressar meu descontentamento e propor o encerramento da pesquisa, ainda que com grande prejuízo para mim. Falei bastante. Falei do cunho acadêmico e da seriedade do meu trabalho, e, também, de educação, boas maneiras, respeito. Eu, definitivamente, naquele dia, dei por encerradas minha paciência e minha tolerância à violência que sofria com aquele comportamento. Fui clara: fiz eleição. Democraticamente, dei a eles o direito de decidir se eu continuaria com o projeto ou voltariam para as aulas que tradicionalmente tinham com a professora titular. Estava certa de que naquele dia me despediria deles, pois, pela eleição, pediriam minha retirada. Qual não foi, entretanto, minha surpresa quando ao contar os votos, vi que obtive 70% da turma pedindo pela minha permanência, sendo que os outros 30% se dividiam entre retorno ao antigo esquema e abstinência, ou melhor, indiferença total ao resultado daquela eleição. Continuei meu projeto, mas agora com mais legitimidade, pois eles mesmos haviam decidido por aquilo.

Em busca de opinião pública, de observações sinceras, conversei. Conversei com colegas e com alunos, tanto de dentro como fora do 3º ano, tanto de dentro quanto de fora da própria turma. Conversei porque eles conversam também e falam abertamente sobre suas impressões, sobretudo, com seus pares. Conversei e fiz descobertas. Descobri que no início do projeto eles estranharam muito o tipo de aula (há duas práticas de aula sistematizadas na forma de plano *pro forma* no **Anexo B** e tiraram meu trabalho da categoria “aula”. Não! Aquilo, na concepção deles, não era aula. Descobri que, com o tempo, eles foram entendendo melhor o que estava acontecendo, aceitando, gostando e confiando que dali tirariam conhecimento por eles considerado útil. Descobri que depois da prova do 1º bimestre, que eles fizeram num modelo totalmente diferente da minha aula, no modelo que é comum no 3º ano – prova densa com muitos textos escritos – (a prova continha 6 textos só verbais e bem extensos), e da primeira fase da UERJ, as coisas mudaram muito na relação deles com o tipo de aula que eu dava e o princípios que me regiam. Se a prova da escola estava superpovoada por textos somente verbais e densos, a prova da UERJ veio marcada por cartuns, e outros gêneros, como etiqueta de preço de supermercado, nas provas de Linguagens, Inglês e Matemática. Descobri que o trabalho que vinha fazendo com eles tinha ajudado e muito na realização daquela prova de vestibular. Por fim, eu percebi que aqueles alunos que entravam na sala determinados a resolver exercícios de matemática, física ou química, passaram a compartilhar sua atenção comigo, resolvendo os exercícios e acompanhando, inclusive com participação ativa, as minhas aulas.

Meu planejamento global era de iniciar com textos caracteristicamente multimodais, tirados de *posts* de *Facebook* e *WhatsApp*, gênero muito conhecido deles, mas ainda não bem dominado, passar por vários gêneros e níveis de multimodalidade, como cartuns, HQ, cardápio, *folder* de museu, textos literários até chegar a textos mais densos, acadêmicos. O tempo e o rumo que as coisas tomaram não permitiram que eu terminasse o processo, de modo que não pude trabalhar com os 2 últimos gêneros mencionados, por exemplo. Mas não fui impedida de fazer algumas observações.

As salas do 3º ano, diferentemente do resto do Colégio, são todas equipadas com lousa eletrônica, tela retrátil, computador com internet e projetor multimídia, o que, para mim, pode ser lido como um sinal do status que a seção tem no colégio e na Diretoria que rege o Sistema (distribuído em todo Brasil). Iniciava as minhas

aulas projetando o texto pelo kit multimídia, oferecendo, dentro de uma avaliação pessoal da necessidade deles e do momento (número da aula que estava dando – 1ª ou 10ª aula), informações, fazendo perguntas que motivassem a leitura e dando a eles a oportunidade de pensar, trocar informações. Procurava mais propiciar oportunidades de falas deles comigo, deles entre si, do que eu mesma falar. No início, procurei falar só inglês e estimulá-los a fazê-lo também, mas, pelo bem da participação e em função do propiciamento de autonomia cognitiva no processo de multiletramento, aceitava e usava a Língua Materna, a fim de não impactar a autonomia cognitiva e por consequência a leitura. Meu projeto é em LAd, mas meu foco maior é o processo de leitura propriamente dito.

Quanto à temática, eles gostavam bastante dos textos que eu trazia: tanto em relação aos temas quanto em relação ao caráter multimodal dos textos e à forma como tudo tinha voz na construção de sentido a partir das pistas do texto. Em sua maioria, tinham cunho cômico e/ou crítica social. Alguns gêneros foram escolhidos por eles junto comigo para a aula seguinte. Percebi como ainda faltava a alguns conhecimento de mundo, para que pudessem compreender cada uma das pistas do texto, ou até para perceber que determinada marca era uma pista. Com o andamento das aulas e o aumento da maturidade diante da habilidade de leitura, as aulas puderam ganhar ritmo e andar mais rápido, mas as primeiras foram bem demoradas. Eles pareciam travados e impossibilitados de dizer algo consistente sobre o texto ou incapazes de justificar, por meio das informações fornecidas pelo texto, a leitura que faziam.

Iniciei a pesquisa com o objetivo de estudar e examinar qualitativamente as realizações linguísticas propostas nos textos, tendo como unidades de análise as metáforas, mesclagens (FAUCONNIER, 1997, 2002) e os esquemas imagéticos que estruturam os espaços mentais (LAKOFF, 1990; CHIAVEGATTO, 2002; TURNER, 1996; FAUCONNIER, 1997), e o processo de construção de sentidos por que passariam os alunos da turma observada. Entretanto, como acontece em muitas pesquisas científicas, ao longo das aulas, das leituras por mim realizadas, da observação dos caminhos tomados pelos exames de admissão ao Ensino Superior, e após audição das gravações feitas (tanto das aulas quanto das entrevistas), entendi que deveria mudar meus caminhos de pesquisa. Para mim, mais importante do que só descrever o processo de construção de sentido das unidades de análise mencionadas é gerar nos alunos consciência crítica desse processo e de seus

possíveis caminhos, e propor alterações curriculares que atendam às novas necessidades geradas pelos novos exames de vestibular. Mais: gerar autonomia e funcionalidade na leitura, e agentividade no mundo em que estão imersos.

Essas são algumas das observações gerais no que tange à ecologia e os acontecimentos ao longo da pesquisa. Acrescento um pouco da voz da colega crítica revisitando alguns dos pontos aqui mencionados.

7.1 A escola na voz da colega crítica

Transcrevo alguns proferimentos de minha colega crítica em seu diário de aula que considero úteis como mais uma voz, além da minha, acerca de características da escola e das questões que enfrentamos no ambiente descrito.

Aula de 20/05/2015:

(63). Questões logísticas: chegamos às 7h, mas o equipamento do computador ainda não estava preparado. Tivemos que ligar todos os elementos e, inclusive, **levamos um tempinho p/ detectar o porquê de a “torre” não estar ligando**: a tomada não estava plugada no estabilizador. A profª pesquisadora externou seu desagrado dizendo: “Por que alguém faz isso?”; essas coisas de tecnologia me desgastam”. Além disso, ao tentar, eu, colega crítica, digitar meu login p/ iniciar computador, não fui aceita; a profª regente (titular) então digitou seu logon, conseguindo fazer funcionar o PC. **Esses fatos que, aliás, costumeira/ ocorrem no colégio, fazem atrasar as aulas. Eu mesma em minha prática docente no colégio, já me deparei c/ esse tipo de dificuldade. Muitas vezes tenho problemas relativos ao mau funcionamento do vídeo**, falta de ‘benjamin’, não tenho um computador fornecido pela instituição para trabalhar.

(64). Realmente, as **condições materiais de infraestrutura, muitas vezes inadequadas da instituição se tornam motivo de insatisfação/desgaste do professor e impedem a realização plena do projeto pedagógico elaborado**. Enquanto ficamos envolvidos na resolução de problemas técnicos tanto perdemos tempo de aula quanto no próprio regime de atenção aos alunos que se tornam dispersos.

(113). Nessa aula também observei que alguns alunos estavam se dedicando ao estudo de outras disciplinas e uns dois dormindo (**vale ressaltar que como tenho constatado na minha experiência cm docente na instituição há quase 18 anos, é bem recorrente a atitude de alunos que talvez morem distante do colégio e, têm que chegar cedo, ficam muito sonolentos nas aulas e tendem a “abaixar a cabeça, cruzando os braços. Essa postura corporal aponta par ao fato de q estão cansados/com sono o que, obviamente, repercute em desinteresse, falta de concentração e participação**). Eu mesma, muitas vezes, sobretudo nos primeiros tempos da manhã, como, aliás, é o caso da turma ora observada, tive que ficar chamando a atenção dos alunos, pedir que erguessem a cabeça, fossem ao banheiro

lavar o rosto, enfim, numa tentativa de angariar um pouco mais de sua atenção.
(114). Outro aspecto importante a ser levado em conta é que na cultura escolar como um todo, creio, e também no colégio, o inglês não é visto/considerado como disciplina de 1ª linha , de importância pelos alunos. Há vários fatores ligados à instituição que podem, a meu ver, contribuir para forjar essa perspectiva por parte dos alunos. No colégio há uma classificação dos alunos com base em seu desempenho (notas formais) para o qual o inglês não é levado em conta. (...). Enfim, do 6º ano/ 2º os alunos vão formando uma opinião/avaliação de que o estudo do inglês não é algo prioritário. Falta-lhes estabelecer uma conexão entre o estudo do inglês e o que isso pode lhe trazer de ganhos como futuros profissionais e cidadãos.
(115). E, justamente, essa proposta de leitura que vem sendo desenvolvida pela Profª Danielle objetiva criar uma conscientização de que como a leitura (seja em qualquer idioma) envolve operações cognitivas de grande variedade e complexidade e, como a capaci// leitora (sendo desenvolvida e exercitada) pode propiciar-nos um maior engajamento na vida sociocultural, reflexão crítica sobre relações de poder entre os interlocutores e sobre os propósitos comunicativos de determinadas escolhas linguísticas dentre outros. Enfim, a proposta de leitura e sua execução didática têm se ancorado na perspectiva de leitura como “ação no mundo” e tem visado a fazer com que alunos se reconstruam como esses leitores/atores.

Os excertos 63, 64, 113 e 114 do diário da colega crítica apresentam um ponto em comum: relatam pontos nevrálgicos de frustração em nosso trabalho diário. Os excertos 63 e 64 tratam dos problemas de infraestrutura com que nos deparamos todos os dias. Não temos todos os equipamentos que gostaríamos, em todos os ambientes de aula, mas temos alguns. Preparamos nossas aulas contando com esses equipamentos. Investimos tempo em pesquisa, gravação de vídeos, criação de slides contando que, no dia da aula, nós os usaremos. O colégio, no entanto, não conta com uma equipe de manutenção dos equipamentos eletrônicos e, quando eles começam a apresentar problemas, nós temos que contar com a sorte deles funcionarem ou com a decepção de ter que reformular toda a aula daquele dia em função do não funcionamento apropriado de algum equipamento. É o professor do setor público brasileiro se reinventando a cada dia e aprendendo a conviver com suas frustrações. Queremos e sabemos fazer um bom trabalho, mas muitas vezes esse trabalho se resume ao que dá. Eu, particularmente, confesso: criei certa rejeição à tecnologia, pois muitas foram as vezes em que meu tempo foi desperdiçado e minha face exposta diante de meus alunos com algo que tentei realizar, mas não foi possível, no fim.

Já o excerto 113 trata de uma questão muito interessante e que sempre comentamos entre nós: a IFE em trabalhamos não é um colégio de bairro. Temos alunos de municípios longínquos, que acordam 3h da manhã para iniciar viagem e

chegar ao colégio no horário previsto – 6h30min. Quando chegam, já estão cansados. São alunos que ingressaram como ‘amparados’ e que depositam no colégio a esperança da oportunidade de mudança de vida. Outros entraram por meio de concurso, mas igualmente contam com o colégio para galgar posições mais privilegiadas na sociedade.

Quanto ao excerto 114, como já declarei, ele apresenta o lamento da professora por sua disciplina ocupar a oposição de 2º plano, num grau de importância, tanto na visão dos alunos quanto na voz velada do colégio em suas ações. Também, em diálogo com o excerto 115, trata da importância da relação do ensino com as necessidades dos estudantes. Por mais que tenhamos cursos de inglês a cada esquina, provando que há público, que há demanda, não é cultura brasileira ‘levar a aprendizagem do inglês a sério’. Assim, vivemos uma luta constante de tentar provar para o nosso público que o ‘produto’ que vendemos é útil e, por isso, vale à pena investir seu tempo e sua inteligência nele. Que Inglês não é só mais uma LE, mas uma LAd.

Após esse momento de enquadramento do cenário, dedico o capítulo seguinte à análise dos dados, considerando os conceitos de agentividade, propiciamento, multiletramento e *design*, dentre outros. Seguindo o espiralar temático sugerido por Creswell (2007) (ver Capítulo 8), busco os padrões e temas recorrentes nos discursos dos participantes, bem como pressuposições sinalizadas em escolhas lexicais, numa tentativa de estabelecer relações com o contexto de pesquisa nos níveis social e psicológico. Para tanto, organizo os dados primeiro por participante e instrumento (uma vez que, no caso da colega crítica e dos alunos, há 2 instrumentos para cada – um escrito e o outro gravado em áudio), depois em categorias. Por fim, retomo literalmente tais perguntas, respondendo-as à luz dos dados.

8 Conversando com os dados

Let the data lead the way.

Aristotle

Feeling without understanding is blind and understanding without feeling is empty”– it is a whole-person, body and mind, socially situated process.

Goodman (1978, p.8 apud VAN LIER, 2008, p.179)

Os dados me disseram muitas coisas. Até porque muito foi dito e estudado. Procurei ouvir tudo porque acredito que tudo me faz crescer como professora e, mais especificamente, como professora da IFE. Aqui, entretanto, só tratarei do que for pertinente às minhas perguntas de pesquisa. Afinal, elas são o motivo de tudo o que foi buscado. Além de partir de minhas próprias perguntas, tomei os procedimentos de Madison (2005, apud CRESWELL, 2007, p. 148-149) e a base espiral de Creswell (2007) para organização, sistematização e análise dos dados, como já mencionei em minha metodologia. Reduzi os dados a temas (ou categorias – segmentos significativos a que damos nomes) e discuti-los (CRESWELL, 2007, p. 148). Segundo o autor, para analisar dados qualitativos, um pesquisador se envolve num processo de se mover em círculos analíticos que mais parecem espirais, em vez de uma abordagem fixa e linear.

A primeira volta do espiral, que dá início ao processo, é o gerenciamento dos dados ou sua organização. No meu caso, guardei todos os questionários, os TCLE e o caderno com diário das aulas em pastas físicas; e as gravações das aulas e das entrevistas, em pastas de arquivos digitais.

A segunda volta do espiral é o processo de imersão, quando o pesquisador lê e relê, ou ouve tudo várias vezes, fazendo anotações, como palavras-chave, frases, ideias, que se repetem tematicamente, dando início ao surgimento de categorias. E eu assim o fiz. Quanto à audição das gravações, gostaria de relatar que, dados o

tamanho da sala de aula em que trabalhei (aproximadamente 25m²), a capacidade do gravador e o tom de voz de que alunos normalmente se utilizam ao dar respostas das quais não estão muito seguros, é possível ouvir minha fala com perfeição durante toda a aula, mas as falas dos alunos ficaram muito difíceis de serem transcritas.

Os questionários escritos (**Anexo C**), eu os li e busquei primeiramente informações sobre o perfil dos alunos e a visão que tiveram do trabalho da seção LEM (SEAN), do PréVest e do meu projeto. Vi que a grande maioria (18/20) dos respondentes cursou mais de 70% do segundo segmento do EF e todo o EM na instituição, mas, diferentemente da aluna motivadora (ver 1.1.1.1), metade deles teve passagem ou ainda cursa inglês em curso livre. Vi ainda que 25% teve a oportunidade de fazer viagem ao exterior e 75% tem por hábito fazer algum tipo de leitura em inglês, mas as mais mencionadas são: videogame (todos mencionaram jogos de videogame), filmes e redes sociais.

O 'espiral' seguinte é o de descrição, classificação e interpretação; é o coração da análise qualitativa, quando as categorias são formadas. No meu caso, como já disse anteriormente, a identificação e denominação das categorias partem das recorrências temáticas à luz das minhas perguntas de pesquisa. Uma descrição detalhada, que parte do contexto, segundo Creswell (2007), é uma boa maneira de se começar um estudo qualitativo e desempenha um papel central em estudos de base etnográfica e estudos de caso, ou seja, na minha pesquisa.

8.1 As vozes dos participantes

Após o contato inicial com os *corpora*, organizei os dados primeiro pelo participante e depois pelo instrumento de pesquisa como já disse; a saber: Caderno/ diário (colega crítica); 2. Questionário escrito (alunos); e 3. Áudios (entrevistas com os alunos, a colega crítica e a professora titular da turma). Os excertos retirados do caderno da colega crítica, ou seja, que estão sob a forma escrita, têm numeração própria, pois são fruto de meu contato físico e de minhas

anotações no próprio caderno (ver **Anexo E**). Os excertos provenientes do questionário escrito, aplicado aos alunos, por sua vez, vêm com um nome fictício para cada um deles e mencionam o número da pergunta do questionário a que se referem. Já os excertos oriundos de áudios de entrevistas fornecem um nome fictício para o participante (quando aluno) e vêm enumerados na ordem de aparecimento no corpus.

8.1.1 O que diz a colega crítica

A colega crítica foi a primeira e maior interlocutora, a pessoa com quem mais troquei reflexões acerca de todo andamento da pesquisa, por isso é, também, a primeira participante a aparecer. Em função de suas próprias atribuições no colégio, não era sempre que sua presença era possível nas aulas, pois atua não só como professora de inglês no SEAN, mas, também, como coordenadora de um nível iniciante/pré-intermediário. Há muitos anos trabalho como sua coordenada.

São duas as formas de participação da colega crítica: registro de observação em diário durante e após as aulas, e entrevista face-a-face.

8.1.1.1 No diário

Além do contato com os alunos na realização prática das aulas, meu primeiro contato com o *corpus* se estabelecia nas leituras que fazia do caderno da colega crítica. A professora se incumbiu de narrar acontecimentos factuais em sua sequência temporal, mas não se furtou de fazer comentários de sua percepção e de suas reações, como leitora, professora e pessoa, diante do que vivenciava. Assim como os alunos, ela entrava em contato com os textos propostos pela primeira vez no momento da aula. Ao tratar do trabalho de coconstrução de sentido realizado a partir de uma Figura (**Anexo H**), fez emergir os seguintes temas: **multiletramento, multimodalidade, gêneros textuais e a noção de texto** (excertos 92 e 129). No

excerto 92, a professora, ao elogiar o uso de um texto só imagético, fala de multimodalidade, quando, na verdade, só há uma modalidade, e diz que está ‘sem texto’ (por não apresentar palavra escrita), mas logo depois declara que ‘tudo é texto’. O reparo conceitual em seu proferimento salienta a sua intenção em destacar sua surpresa e admiração com a proposta de se trabalhar leitura com textos somente imagéticos, ao mesmo tempo em que sinaliza uma caracterização ‘**multimodal**’ para o trabalho com leitura, pelo fato de que não só textos verbais sejam trazidos no exercício, já que tudo é texto e tudo significa:

(92). **Muito legal** o uso de **uma imagem só, s/ texto**: investi/ no **aspecto da multimodal**//. A professora coloca em prática, nessa atividade, uma noção importante já trabalhada ao longo do curso: **tudo é texto**

Reforçando esse entendimento conceitual, no excerto 129, a professora volta a sinalizar que a construção de sentido tem caráter amplo que vai além da palavra e se utiliza literalmente do conceito de **multimodalidade**, remetendo-nos ao tema **multiletramentos**, ao observar o caráter **multimodal** dos textos apresentados no projeto:

(129) Nova/ a prof^a chama a atenção p/ o fato de q a postagem c/ **suas múltiplas imagens** traz muitos sentidos. Ela resgata então uma observ tb de **caráter metalinguístico** q já vem sendo feita ao longo do trabalho: **texto não é só palavra**, mas tb imagem. Ressalta a dimensão multimodal dos textos.

O que causa surpresa e admiração na professora – uso de textos multimodais – foi motivo, num primeiro momento, de estranhamento e crítica por parte dos alunos da turma 306. Eles demoraram para entender esse conceito mais amplo de texto e tiveram reação de desvalorização do trabalho realizado em sala chegando a desconsiderá-lo como pertencente à categoria ‘aula de inglês’. Essa mentalidade, após a primeira fase de provas da UERJ, sofreu mudanças significativas, pois os alunos perceberam o momento contemporâneo de valorização da competência leitora em todas as suas modalidades ao se depararem com aquelas provas, evento em que houve intenso aparecimento de imagens e a necessidade de habilidade de construção de sentido a partir dessas pistas imagéticas.

Em outras observações, a professora salienta o **valor do uso da LM** em alguns momentos da aula. Na visão dela, a língua materna contribui positivamente tanto para a percepção de como se dá a construção do sentido quanto para a autonomia cognitiva do aprendiz. Os excertos 82 e 83 ilustram esse viés:

(82). Se eu não tiver dinheiro, eu n virei...
Se eu não tivesse dinheiro, eu n viria...
(83). Esse exemplo em Português, parece ter contribuído p/ q os alunos entendessem melhor a relação sentido x forma dos verbos nas estruturas condicionais.
(88). Aluno Aleandro logo percebe que há um trocadilho c/ a palavra “left” .
(89). Interessante e útil: profª resgata o post da semana passada sobre “Women right” em q há um trocadilho c/ a palavra <u>right</u> . Essa ativação pode favorecer a compreensão da postagem de hoje.
(90). A profª questiona o uso do termo em trocadilho: <u>left</u> – qual a sua classe gramatical nas duas x interpret: a da loura e a da Disneyland? a loura entendeu como verbo e a intenção de Disneyland era o de um substantivo, para sinalizar.

Como se pode ver, no excerto 90, há inclusive uma pergunta em ordem direta em português. Esse detalhamento na descrição da ocorrência dá a dimensão do **valor da LM** na visão da professora crítica. Os excertos 96, 97, 98, 99 e 100, por sua vez, vão além: apontam como o **uso da LM** pode motivar a livre participação dos alunos. A rigor, a professora crítica, como já dito, faz análise de caráter técnico das estratégias utilizadas por mim durante a prática pedagógica:

(96). Os posts “Environmental Vocab.” E “Vocab. on relationships” são trabalhados conjunta/.
(97). Essas duas postagens engajam muitos alunos. Inclusive, “to have a crush on sb” é usado p/ conversar c/ os pps alunos sobre as relações entre eles.
(98). Professora trabalha paulatina/ c/ a construção do sentido do verbo. Pergunta sobre o significado de “hit” em Português . Depois, elicita se há em Port alguma expressão em q se use o verbo bater. Um aluno contribui com “meu santo não bateu com...” Perspicaz vinculação c/ a Língua Materna favorecendo a construção do sentido em L2.
(99). Vários alunos participam da discussão sobre os usos/ideias que o verbo <u>fall</u> revela: contrib fall/cair surpresa, falta de domínio, vulnerabilidade.
(100). Coment de caráter metaling da profª na composição das expressões linguísticas entram aspectos relativos às nossas experiências corporais.
(122). Profª foca na imagem. Elicita sentidos . Alunos contribuem: negra, árabe. Prof questiona: como você sabe q ela árabe? Alunos: “paradinha” (referindo-se à burca). Profª: como é a paradinha? Profª pergunta ainda o que + a imagem mostra. Alunos: ela não pode falar. Alusão à imagem/layout. Alunos contribuem: a barra de ferramenta do Google.

Julgo importante salientar que, devido à complexidade de alguns tópicos sinalizados pelas figuras, discuto o assunto na sala de aula em língua materna (foi o caso do excerto 122), buscando liberdade e autonomia cognitiva por parte dos alunos. Permito que falem livremente em **LM**. Dificilmente os alunos conseguiriam tratar e ainda entender a professora ao tratar de ‘violência contra a mulher’, ‘burca’, e ‘barra de ferramentas do google’ se apenas o inglês fosse utilizado em sala de aula, dado o nível de proficiência da maioria deles.

Por vezes, durante a aula ou em comentários posteriores, também registrados em seu diário, a colega faz observação crítica (sempre rica em adjetivos e termos técnicos, tais como 'sagaz', 'inovadora', 'desenvolvimento de proficiência comunicativa', 'estratégias cognitivas') a respeito do comportamento dos alunos e do próprio trabalho realizado na IFE, caracterizando a **falta de foco** por parte do programa da escola. O excerto 117 pertence a um comentário por ela mesma denominado "a posteriori" sobre a aula da manhã, que trata dessa auto avaliação acerca da **falta de foco** no tratamento dado à habilidade de leitura no SEAN. Ela termina por fazer uma discreta conexão entre a proposta de trabalho de leitura do projeto, com coconstrução de sentido, e o maior (e mais voluntário) engajamento dos alunos, como consequência da incorporação de estratégias cognitivas aprendidas durante as aulas e aplicadas em rotinas interacionais.

Entendo que aqui podemos depreender, também, temas como **Design** e **agentividade**, uma vez que os alunos vão se sentindo parte do processo e seguros para atuar como **agentes**, não só como atores (c.f. KARP, 1986) no teatro tradicional da sala de aula. Essa agentividade floresce na medida em que os alunos dão relevância ao evento comunicativo em jogo:

(117). Também se deve considerar que a **proposta das atividades utilizadas** (leitura de **post, propaganda e pequenos textos** em que há um **uso "sagaz", conciso**, mas ao mm tempo **pleno de possibi//s de significado**) é muito **inovadora**, a julgar pela minha experiência/conheci/ do que é feito ao longo do processo de ensino-aprendiz na instituição. Do 6º ao 2º ano **trabalhamos com as 4 habili//s** e, de fato, cremos que isso traz muitos ganhos para o **desenvolvi/ de proficiência comunicativa** por parte dos alunos que tem um **impacto social**, dado a importância do conheci/ do idioma no **mundo do trabalho** hoje. **Contudo**, infelizmente, por questão de tempo, **não há um trabalho focado diretamente em leitura**. Acredito, enfim, que é **parte do próprio processo que essa (maior) participação dos alunos ir acontecendo na medida mesmo em que os alunos vão incorporando essas novas estratégias cognitivas e rotinas interacionais**, o que de fato, como mencionado já está acontecendo, em ≠s medidas e intensidades, com vários alunos. Hoje, por exemplo, **já notei um maior engajamento e tb de um maior nº alunos** (com mais meninas participando também).

Para elaborar minha prática pedagógica para o projeto, busquei pautar-me nos princípios teóricos já apresentados, e uma das bases de que me utilizei foi o uso de **estratégias de construção de sentido que levassem os alunos à conscientização e uso de processos cognitivos naturais na LM**, mas que, de acordo com minha percepção como professora de LAd há 20 anos, não são tão prontamente utilizados por aprendizes na LAd. Em seus proferimentos, a colega

crítica demonstra percepção dessa minha postura. Refere-se a estratégias como **'brainstorming', 'scaffoldings' e resgate de conhecimento de mundo na busca por coconstrução de sentido** como sinalizado pelos excertos 6, 7, 8, 14, 15, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 32, 46, 48, 56, 58 e 127:

(6). Profª convida alunos a recuperarem os signif de "ass"
(7). Um aluno fala <u>bunda</u> . Profª concorda mas foca tb em outros sentidos de "ass" tb "burro", "jumento"
(8). Desses aspectos particulares, a profª incita alunos a construírem sentid geral do texto . Uma aluna comenta: se você segue a multidão, vc n está tendo opinião pp . Está deixando se levar pelos outros.
(14). A Profª chama a atenção para o uso de recursos linguísticos: o uso de aspas . Profª pergunta o que significa. Um aluno comenta "Alguém disse aquilo."
(15). Profª discute as ideias/sentidos associadas à palavra ninho . Vai convidando vários alunos a darem suas sugestões.
(16). Vêm com os sentidos de "coisa bagunçada" . Profª chama a atenção para a ideia de coisa pequena.
(17). Ao mm tempo ela lembra q pode haver várias possibilidades de sentido .
(21). Ficou-se c/ dois sentidos p/ nest . Neutro (de lugar pequeno) e o trazido por Aleandro (lugar bagunçado). Professora chama alunos diversos à participação na construção de significado
(22). Com base nesses dois signif., a profª engaja os alunos na recuperação de sentidos possíveis p/ o texto .
(23). Muito legal : Profª chama a atenção p/ o fato de q toda a questão linguística foi trabalhada; a operação agora é de leitura .
(28). Professora envolve a turma p/ o reprocessamento de todas as informações obtidas e sentidos construídos.
(29). Ela utilizando de uma meta estratégia relembra aos alunos todas as operações cognitivas de q tiveram q lançar mão p/ construir as interpretações do texto, os sentidos . Ela lembra q atinaram p/ o nível + propriamente linguístico, o tipo de gênero , o "emissor", o público presumido, conhecimento de mundo , o local/contexto da postagem (Manhattan).
(30). Importante estratégia p/ a ativação de esquemas cognitivos : profª esclarece que post/anúncio produzido pela mm empresa do anterior.
(31). Em uma das contrib. a profª comenta que o aluno está dialogando c/ o post anterior . Isso mostra q a estratégia inicial da profª foi muito útil .
(32). Ela comenta, acertadamente , q os alunos já estão partindo de um conhecimento prévio , ou seja, as interpretações e caminhos construídos na postagem anterior. Muito bom : esse comentário tb tem um caráter meta pois pode mostrar/conscientizara os alunos acerca de como eles estão "aprendendo" a ler, q diversos conhecimentos est sendo ativados.
(33). Nesse 3º <i>post</i> os alunos muito mais facilmente e rapidamente resgataram o sentido da propaganda .
(46). Profª incita cria caminhos p/ a construção de analogias semânticas import no processo de leitura.
(48). Esse tipo de operação , a meu ver, fornece uma base p/ q os alunos lidem c/ palavras cujo signif. à 1ª vista pensam desconhecer!
(53). Uso de estratégia de caráter linguístico atenção p/ o prefixo "self".

(55). Profª esclareceu a importância do post sobre preposição , mas, ao mm tempo, utiliza-o p/ tratar da questão de leitura envolvida no post q ajuda a entender a explicação gramatical contida no mesmo.
(56). Importante sacada : professora ressalta a ligação entre layout e sentidos do texto. Prof observa figura de cabeça para baixo e espaço ocupado por cada. Aluno contribui c/ o fato de q conforme “se desce” o triângulo vai afinando . C/ base no layout, vai se construindo as noções linguísticas/gramaticais de q in + geral, depois on um pouco + específico e at , o mais especif de tds.
(57). Profª relembra exemplos de uso q alunos provável/ já sabe (in + país; on + rua; at n° do apto).
(58). Bela conjugação de explic gram e questões de leit (sobretudo estratégia de atenção ao layout)

Em suas observações “a posteriori”, conforme excertos 60, 61, 62, 67 e 68, sobre a aula da manhã, a professora além de revelar atitudes de **brainstorming**, **scaffolding** e **coconstrução de sentido**, chama a atenção para a percepção de que os alunos começaram a **incorporar e lançar mão de estratégias trabalhadas anteriormente**.

(60). Observei que, infelizmente, muitos alunos não estavam participando da atividade e, sim, dedicados aos estudos de outras disciplinas como pude concretamente perceber, pela existência dos materiais didáticos em suas mesas.
(61). Outros se alternavam entre a assistência a aula de leitura e suas outras atividades de estudo. Eventualmente, muito provavelmente instados pelos questionamentos da professora acerca dos textos nas postagens, outros alunos participaram respondendo .
(62). Houve 2 alunos que deram boas, engajadas e sistemáticas contribuições para o “desenrolar” da proposta de leitura apresentada pela professora. Esses alunos mostraram, nitidamente, já terem incorporado estratégias que foram trabalhadas em aulas anteriores .
(67). Questiona/ metalinguístico: ela pergunta sobre q conhecimento além do linguístico deve se ter p/ “ler” o texto. Ela, então, resgata o conheci/ de mundo acerca da “Starbucks”.
(68). Ela ressalta a impot da aplic do conheci/ de mundo, lembrando q essa import já foi discutid desde a 1ª aula.

Isso me sinalizou que o trabalho avançava, retroalimentando a disposição para seguir em frente, a despeito da resistência que ainda pudessem oferecer.

Em suas observações acerca das operações cognitivas que podia perceber nas ações concretas empreendidas pelos alunos em sala de aula, a colega crítica, ainda que não tenha usado exatamente este termo, trata de **transferência entre domínios cognitivos** nos excertos 122, 123, 124, 126, 128, 133, 135, 136 e 137. Esse movimento de transferência entre domínios ocorre não somente quando eu tento induzir os alunos a projetarem uma ideia de um domínio concreto para um domínio ou outros domínios abstratos, chamando a atenção para informações que

não estão em primeiro plano (como no excerto 133, em que falo da WWF), mas também, quando um aluno, por meio de seu estranhamento (excerto 135) ao meu convite à transferência, questiona a relação entre ‘questão ambientalista’ e o ataque de 11/09 ao World Trade Center (WTC) (**Anexo H**). Ao fazê-lo, ele, automaticamente, remete a discussão às experiências cotidianas, um domínio concreto. Isso me permite inferir que, não somente eu, mas a colega também vê as vivências como fundamentais para a construção de sentido, já que é a partir delas que voamos para domínios mais abstratos. No caso em tela, a dimensão da quantidade de gente morta durante o ataque mencionado precisava ser projetada para o domínio cognitivo dos desastres naturais, a fim de que o aluno/leitor pudesse perceber que a natureza precisa ser igualmente (em comparação com as questões político-sociais às quais os ataques terroristas se vinculam) considerada, objeto de atenção e cuidado, respeitada e protegida, pois se muitas pessoas morreram nas torres gêmeas, muitas mais podem morrer por conta da própria natureza, pois não somente dois, mas muitos aviões aparecem na imagem, desconstruindo o conhecimento factual da História. Com a frase ‘*The Tsunami killed 100 times more people the 9/11*’, abaixo da imagem, a WWF revela que um desastre da natureza bem conhecido (Tsunami) matou 100 vezes mais que os 2 aviões que foram lançados sobre o WTC em 11/09.

Outro ‘movimento’ observado pela professora crítica foi o de **resgate e/ou construção de conhecimento linguístico a partir da necessidade apresentada no texto**, diferentemente do que normalmente acontece nas aulas de língua, quando a apresentação de um ponto gramatical surge fora de contexto e sem uma necessidade prévia apresentada. A professora, nos excertos 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 86 e 87, descreve o caminho que trilhei a partir da dificuldade de entendimento do texto por parte dos alunos, em função de hiato na informação linguística em inglês apresentado por eles.

(72). Interess operação cognitiva de caráter indutivo: a profª vai perguntando o que ele fez 242 x, o q aconteceu.

(75). A profª vai trabalhando agora questões linguísticas c/base em conheci/ q os alunos já deveriam trazer do aprendizado anterior no pp colégio.

(76). Questiona/ sobre as vozes
--

(77). Alunos demoram a responder. Profª tem q revisar voz passiva.

(78). Profª tb elícita conheci/ linguístico sobre os verbos. Ela frisa uma questão educacional/ metaling fundamental: vocês precisam saber acerca do ‘uso’/das funções das estrut. gramaticais para ler c/ proficiência. Importante: ela esclarece q não é a gramática
--

pela gramática, mas pq os aspectos linguísticos têm funções comunicativas são relevantes na construção dos sentidos com que operamos no mundo.
(80). A Profª tb detecta q o desconheci/ dos alunos acerca do uso/forma de condicionais estava criando obstáculos p/a interpret do sentido do texto.
(81). Ela então usa de uma estratégia: constrói uma situação mais concreta, ligada a sua pp reali// de mundo p/ resgatar/reactivar o conheci/ gramatical dos alunos sobre condicionais
(84). Nova/ a professora volta p/ o post e vai trabalhando a construção condicional do texto, elicitando, ao mm tempo, o tempo verbal empregado. Ou seja, a profª mescla o conheci/ de mundo c/ as questões linguísticas que são necessárias p/ as operações de leitura.
(86). Outra questão importante acerca da relação entre conhecimento linguístico/construção de sentido/contexto + nível de formalidade.
(87). O uso do condicional tal como na frase atendia a práticas cotidianas de linguagem.
(90). A profª questiona o uso do termo em trocadilho: <i>left</i> – qual a sua classe gramatical nas duas x interpret: a da loura e a da Disneyland/ a loura entendeu como verbo e a intenção de Disneyland era o de um substantivo, para sinalizar.
(108). Questiona/ de um termo bem presente a reali// cotidiano de alguns alunos, profª chama a atenção ´para isso de q a palavra tem a ver c/ o q eles usualm/ fazem.
(109). Profª tb resgata a ideia já trazida pelos alunos de q “rain” pode estragar os planos, daí a ponte entre elemto lingist, experiências cotidianas e sentido das expressões cotidianas.
(110). Prof tira o post da exibição p/ q alunos não vejam a definição e possam inferir, por meio de ≠s operações cognitivas, o sentido da express idiomática.
(111). Um aluno contribuiu c/ a ideia de “tomar rapidamente”. A prof lê a definição da expressão e pergunta aos alunos se essa era a ideia que eles tinham em mente.
(122). Profª foca na imagem. Elicita sentidos. Alunos contribuem: negra, árabe. Prof questiona: como você sabe q ela árabe? Alunos: “paradinha” (referindo-se à burca). Profª: como é a paradinha? Profª pergunta ainda o que + a imagem mostra. Alunos: ela não pode falar. Alusão à imagem/layout. Alunos contribuem: a barra de ferramenta do Google.
(123). Profª ativa o conheci/ de mundo dos alunos: quando você começa a digitar algo, o Google... Alunos: exhibe as coisas + pesquisadas.
(124). Profª tenta trabalhar com os alunos como eles podem compor suas ideias. Ela pergunta se isso fosse uma redação para um exame como os alunos poderiam organizar seu discurso (importante comentário de caráter metalinguístico , no discurso escrito vc tem que pensar, refletir +, organizar as ideias segundo uma ordem lógica.)
(126). A professora elicit ideias de caráter + geral com que os alunos poderiam começar o seu texto.
(127). Os alunos dão algumas contribuições, mas a profª também resgata conhecimentos de mundo sobre as situações de preconceito e opressão de q a mulher ainda é vítima.
(128). A Profª vai comentando nova/ sobre o possível percurso da escrita de uma redação p/ o ENEM: começa-se c/ caract gerais aplicáveis a tds os contextos e, depois, no detalhamento, sobre a situação das mulheres no Oriente Médio. Muito importante: alia as ativi//s de leitura e escritura constit de um aluno autônomo e participativo que, via escritura, constrói (pode construir) sentidos sobre o q lê.
(133). Profª chama a atenção p/ o fato de q postagem foi feita pela WWF. Ela ativa conheci/ de mundo sobre o q essa organização faz. Um só aluno contribui: organização ambientalista.
(135). Um aluno, Aleandro (acho), comenta: mas o q aviões têm a ver com a questão ambientalista?
(136). Aí, a profª responde: mas é essa a questão de q nós queremos tratar nessa ativi// de

leitura.

(137). Profª nova/ resgata um questiona/ trazido no início da ativi//: por que esse “novo” em relação à imagem? A imagem tradicional é a de 2 aviões , mas há aqui vários aviões.
--

Acredito que os proferimentos acima ilustrem como podemos contextualizar, de modo comunicativo e na interação, esclarecimentos que foquem na forma.

Em sua entrevista, ainda que feita muito posteriormente (quase 3 meses depois), a colega crítica resgata temas tratados em seu diário (tais como **uso da LM** e **multiletramentos**) e ainda apresenta outras colocações (**leitura como decodificação** e **interdisciplinaridade**) baseadas nas perguntas feitas por mim. OS temas recorrentes observados na entrevista da colega encontram-se desenvolvidos em 8.1.1.2.

8.1.1.2 Na entrevista

A entrevista com a colega crítica se encontra gravada em arquivo digital de áudio de número 7, foi realizada no dia 09/10/2015 e durou pouco mais de 1h. Logo no início de sua entrevista (excerto 2), a colega citou a prática social **de leitura como decodificação** e apontou que nessa prática só o autor atua na construção dos sentidos. Ao tratar do assunto, a professora estabelece uma relação direta dessa questão com os livros didáticos, além de fazer uma associação indireta com as dificuldades vividas pelo professor no seu dia-a-dia:

Excerto 2

<p>“A minha concepção de leitura vem se modificando, vem se renovando, vem se refazendo, né? Eu tomo hoje leitura de uma forma bastante ampla. Não me limito mais àquela ideia tradicional e que creio que ainda, infelizmente, vigente em muitos meios escolares e até meios midiáticos, na sociedade em geral que a leitura teria a ver com a simples decodificação de um texto: você tem um texto produzido por um autor (...) então caberia ao leitor depreender, decifrar, recuperar, por assim dizer, o sentido que o autor quis transmitir. (...) A gente ainda opera muito com essa visão de leitura. (...) Eu observo aqui, né, na nossa rotina de sala de aula, muito em função às vezes da nossa falta de tempo de preparo da aula, calendários apertados, aula diminutas, que a gente não consegue, eu, realmente, não consigo colocar em prática, complementar tudo aquilo em que acredito. O livro didático também, muitas vezes não ajuda, né? Ele ainda se atém a questões do tipo factual. O aluno tem que resgatar alguns detalhes do texto, coisas pontuais no texto. O que é importante também. Você tem operações na sua vida em que você precisa fazer</p>

isso. É... Sei lá! Você precisa saber, simplesmente, quanto é a porcentagem do aumento do Imposto de Renda, os juros para aquele mês. Você lê aquela notícia para buscar só o número. Ok!. Às vezes é! Isso é um aspecto”.

Nesse excerto (2), fica claro, também, que, a professora não considera suficiente a quantidade de horas prevista para as disciplinas de LAd. Sua voz sinaliza que falta espaço para um real trabalho com as 4 habilidades e que, por vezes, isso se reforça, de modo velado, pela realização da **leitura como decodificação**, como *scanning*; em que não se apresenta o texto como um evento comunicativo, mas como argumento para ensino de gramática e vocabulário. E é isso mesmo o que realmente acontece em minha observação da prática de cada um de nós professores de LAd quando, em função da urgência do cumprimento de um programa que precisa ser avaliado em data prevista desde o início do ano, ‘vamos direto ao ponto’ e simplesmente mostramos no texto a ocorrência do novo ponto gramatical.

Em outra fala de sua entrevista (excerto 3), a colega crítica reforça a relação que os alunos fazem entre o conhecimento do vocabulário e a capacidade de compreensão do texto, e o reforço indireto que muitos professores ainda dão a isso (**leitura como decodificação**) ao trabalhar com texto em sala de aula:

Excerto 3

“Os alunos estão muito atrelados à ideia **de leitura como decodificação**. Volta e meia, quando a gente pede que eles leiam um texto, eles se preocupam muito em saber o significado pontual de algumas palavras, achando, né, que não for o caso eles não têm condições de fazer aquela tarefa ou de compreender o texto. Na minha pesquisa de Mestrado eu **observei que tanto eu quanto colegas, por exemplo, de curso livre, ainda estávamos muito preocupados com isso**, né, com que o texto servisse aos nossos objetivos em termos de léxico, de gramática...”

São as ações dos professores em sala de aula, portanto, que acabam por reforçar essa visão de texto e de **leitura como decodificação** que os alunos acabam por abraçar. Se a prática pedagógica sinalizasse a leitura como prática sociocognitiva, como ação para a cidadania, os alunos provavelmente tomariam para si tal entendimento, como eu própria testemunhei em minha experiência com a turma em tela, que aqui relato.

A professora também comenta nosso trabalho no SEAN e a abertura para o **uso da LM**, sobretudo em níveis mais baixos, no intuito de não gerar entrave à participação dos alunos em discussões educacionais, éticas ou morais, para as quais ainda não tem CC na LAd. (Excerto 4):

Excerto 4

“E com certeza não é só no colégio. Acho que a gente aqui até faz um trabalho às vezes diferenciado porque eu sei que eu e muitos professores e você também, a gente acrescenta discussões àquelas que vêm no exercício. Muitas vezes eu, principalmente **quando vejo que o tema toca numa questão educacional, ética, moral que eu julgo importante, eu deixo que eles falem em Português**. E eu vejo que eles gostam muito desse momento que eles podem falar, que eles podem se colocar de uma forma mais crítica. É bem legal!”

São oportunidades de leitura do mundo, de expressão de visão crítica, de troca de experiências, de ampliação de conhecimento e de cumprimento do papel educacional da escola que não devem deixar de ser propiciadas em detrimento de uma obrigatoriedade de uso da LAd durante todo o tempo.

Em outro momento (excerto 5), a colega também tornou a expressar sua visão acerca das escolhas **de textos multimodais e de diferentes gêneros** como oportunidade de ampliação do **conhecimento de mundo** e do nível de letramento dos alunos e dos próprios professores, ao fazer uma autocrítica ao trabalho realizado na seção de LEM da IFE, com pouca variedade de modalidades e de gêneros textuais. Entendo que aqui, a voz da colega crítica atesta a pertinência da minha proposta diante das necessidades de letramento exigidas pela contemporaneidade e do nível de competência leitora ainda não compatível com tais exigências, que temos observado no ambiente escolar da IFE.

Excerto 5

“São **poucos os gêneros** com os quais os alunos são contemplados. Ah! Uma coisa aí pegando o gancho dos **gêneros textuais**, uma coisa que eu **observei, achei muito interessante, nem tinha me ocorrido escrever isso nas notas, no fato de vc ter escolhido vários textos agora com os quais as pessoas estão se deparando no dia-a-dia. Eles são textos! São textos curtos, são textos multimodais, mesmo essa coleção nova que a gente adotou, ela não tem muito esses memes, esses textos de Facebook, né? São textos que... são muito bons do ponto de vista das figuras de linguagem, eles exploram as potencialidades da língua, né? Justamente essa coisa de construção de sentido**, o que que é linguagem, né? Você pode, de acordo com seu conhecimento linguístico e de mundo, o teu nível de letramento, você pode numa determinada frase vislumbrar uma gama enorme de sentidos, a gente não tem trabalho, pelo menos não no meu nível, com textos que exploram isso”

E, de fato, cabe sempre ressaltar a importância de se observar as condições sociointeracionais, e, assim, de se conhecer os gêneros textuais. Eles são a “diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” (ADAM, 1999 apud MARCUSCHI, 2008, p. 83); são “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (ADAM, 1999 apud MARCUSCHI, 2008, p.84). Cada gênero tem um propósito comunicativo reconhecido por uma dada comunidade discursiva (VEREZA, 2004) e dão ao leitor um posicionamento sociocognitivo para o propósito específico da leitura e auxiliam no exercício da cidadania, como uma conta, uma bula, uma propaganda, um cardápio, ou um texto científico. Como sempre digo aos meus alunos: a forma está a serviço do significado em uma situação comunicativa que tem um propósito.

Outras questões anteriormente tematizadas também foram revisitadas no excerto 6, como, por exemplo, a percepção e reações, como leitora, professora e pessoa, diante do que vivenciou na minha sala de aula. Outros temas que emergiram na fala da professora durante a entrevista, e que julgo importante destacar, incluem o letramento imagético (**multiletramentos**), o uso da **metalinguagem**, a **interdisciplinaridade** e o estímulo à **autonomia crítica** no ensino de leitura. Nos excertos 6, 7 e 8, a professora rapidamente descreve o processo pelo qual os alunos foram passando na aquisição de estratégias metalinguísticas, no estabelecimento de conexões com o conhecimento de mundo e nas relações entre diferentes saberes.

Excerto 6

“Eu **gostei muito da seleção de textos que você fez**. Não teria me ocorrido realmente. Eu aprendi muito **como colega crítica, tanto quanto leitora como quanto professora**. Eu lembro que você explorava os vários aspectos da linguagem, você realmente nunca se ateu ao código linguístico propriamente, **o código linguístico era uma base**, sim, mas, ao mesmo tempo, nunca em detrimento de todo o contexto sociocultural subjacente àquele texto. Então, você explorou muito a... toda a dimensão mesmo do... da **produção de sentido**. (...) os aspectos metafóricos, palavras de duplo sentido, enfim, que é uma coisa que não acontece na escola. Eles podem compensar lacunas linguísticas com outras coisas, com imagens, com **conhecimento de mundo**, enfim, eu acho que a **gente precisa trabalhar melhor as aulas, porque eu sei que você preparou muito aquelas aulas**. Essas aulas, né, elas não surgem do nada; elas demandam você mesma pensar... (...) Porque eu lembro que, nesse ponto que **eu falei que teve crescimento como leitora pra mim**, teve coisas ali, eu mesma já com muitos anos de estudo de ensino de inglês, que eu não é... que eu não me ative, que eu não tive aquele *insight* no momento, que eu estava lendo aquelas coisas pela primeira vez... Eu acho que você procurou **conscientizar os alunos disso, das diversas operações que envolvem uma leitura, que não é mera decodificação**. Que eu tenho de acionar uma série de conhecimentos: **conhecimento de mundo, linguístico, de layout, de imagem**... então, eu achei perfeito! Eu realmente achei muito apropriado. É... me surpreendeu bastante a **forma como você conduziu a aula, de fazer essa integração**, e também todos os seus..., todo o seu **tratamento metalinguístico dos processos**

de leitura, que eu acho que é um grande ganho”.

Fica então ilustrada, mais uma vez, a dissonância entre o que tendemos a fazer na IFE e a prática pedagógica que abraça a construção de sentido como um processo sociocognitivo, semiótico e multimodal (“não teria me ocorrido realmente”; “aprendi muito”). Fica também ilustrado como o processo de formação leitora é contínuo, sem fim: “teve coisas ali, eu mesma já com muitos anos de estudo de ensino de inglês, que eu não é... que eu não me ative, que eu não tive aquele *insight* no momento”. Essa aprendizagem contínua é também sinalizada pela colega crítica nos excertos 7 e 8, assim como a trama de conhecimento que faz parte do ato de ler.

Excerto 7

“**Não tava tão familiarizada** ainda com uma pessoa já de uma geração de mais de 40 anos. De fato, **a gente não foi alfabetizado nisso. Está sendo um grande aprendizado pra mim** pelo menos tá sendo. Esses processos meta, seja ele **metalinguístico...**, eles são muito importantes para o aluno poder criar conhecimento. Ele recebe ali aquela base, mas em outros contextos ele tem um... ele tem um cabedal, um arcabouço teórico que ele vai então diante de situações práticas ele vai puxando coisas dali, aliás eu acho que isso devia ser feito em toda disciplina para agir de maneira mais **autônoma**.”

Excerto 8

“O aluno tem que resgatar essa **teia que tem dos diversos saberes**. O tempo todo na aula de leitura você fez isso. Vc resgatou conhecimento de **sociologia**, que eles não sabem que têm, **de filosofia**, de **geografia**, de **história...** o tempo todos você tava fazendo isso. Essa **trama, né, de conhecimentos**.”

Pessoalmente, fiquei feliz ao ver que pude instigá-la a repensar a prática pedagógica de leitura em LAd.

A colega crítica, durante a entrevista, em sua segunda metade, também voltou a ressaltar a **falta de foco** em leitura, ou em qualquer habilidade lingüística, sobretudo se considerarmos a análise das necessidades do mundo acadêmico, do mundo do trabalho e das relações político-sociais no exercício da cidadania. Isso pode ser observado no excerto 9:

Excerto 9

Olha! De um fato, é... no 1º e no 2º ano, sobretudo no 2º ano, com 2 tempos semanais, **acaba não se fazendo nada, assim, efetivamente.** Você não consegue, então, realmente, **talvez fosse melhor centrar, é, é... na leitura. Se tivesse que ser uma das 4 teria que ser leitura.** Não há dúvida que é uma coisa que **eles vão precisar não só nos exames, mas depois nas universidades, dependendo, em muitos cursos, vão precisar bastante.** Talvez a gente pudesse fazer no EF as 4 habilidades, para pudessem ter uma familiaridade com o inglês, ter base de compreensão auditiva, conseguissem se expressar o mínimo, **mas a partir do EM, sim! Né? Seria já 2 anos previamente, né? A gente poderia trabalhar com uma variedade de gêneros maior, fazer bastante simulados.**

Fica aqui como reflexão, se de fato devemos, a partir do EM, focar apenas na formação leitora do alunado. Pessoalmente, acredito que sim e desenvolvo essa proposta mais amiúde em minhas considerações finais.

Esses são os padrões recorrentes que emergiram no discurso da professora que atuou como minha colega crítica. Eles ressaltam as lacunas que o aluno do PréVest ainda traz e como minha proposta pode contemplar aspectos que fazem da leitura um ato sociocognitivo que conjuga pistas de todas as naturezas.

Passo agora aos discursos escrito e oral dos alunos que participaram da segunda e da terceira etapas desse projeto– questionário e entrevista.

8.1.2 O que dizem os alunos

Além do contato semanal com os alunos da turma 306, ao término dos 2 primeiros bimestres, na primeira aula após as férias de meio de ano e após os primeiros exames de acesso, tive a oportunidade de reencontrá-los e contar com sua participação no preenchimento do questionário. Não foi imposto caráter obrigatório para o preenchimento, mas expliquei o valor adviria, sobretudo, da postura honesta, para o meu crescimento como professora e para o bem de muitos alunos que, como eles, já estavam ou viriam a entrar no colégio. Afinal, meus objetivos iam muito além do cumprimento de uma etapa acadêmica, mas nasceram de um desejo sincero de oferecer algo mais compatível com as necessidades dos alunos e com o que a teoria me diz. Assim, todos responderam ao questionário. Reforcei a questão, que já estava escrita, de que não era necessário que assinassem e, de fato, alguns, poucos, não escreveram seus nomes. Com o fim de

não parecer invasiva ou de estar estabelecendo nenhum tipo de pressão, não questionei os motivos do anonimato. Dois meses após o preenchimento do questionário e do amadurecimento de meus diálogos com os dados e os conceitos relacionados, fui à turma novamente pedir voluntários que participassem de uma entrevista que seria gravada. A análise que se segue retrata as principais temáticas que recorreram (**marcadas em negrito**) nos dois instrumentos de geração de dados junto aos alunos.

8.1.2.1 Nos questionários

De uma turma de 30 alunos tive 21 presentes no dia da entrega do questionário. Foi meu último dia com eles: 22 de julho de 2015. O que recebi, portanto, além de informações pessoais, foram impressões finais do trabalho realizado.

Deter-me-ei aqui às colocações livres feitas pelos alunos nas questões abertas do questionário – da 23 até a 29 (ver **Anexo C**). Nessas questões, são abordadas posições diante da habilidade linguística ‘leitura’; do papel do professor no ensino e/ou desenvolvimento da leitura na escola; das atitudes voluntárias do próprio aluno no intuito de desenvolver competência leitora; e da relação, das impressões, dos ganhos e das falhas do projeto que foi realizado junto a eles nos dois primeiros bimestres do ano de 2015. A questão 29 era a mais aberta e a que dispunha de um maior número de linhas. Houve quem escreve bastante, ultrapassando as 12 linhas disponibilizadas; e, também, quem nada escrevesse.

A relação da **leitura com a compreensão de palavras, com vocabulário**, ou seja, como **decodificação**, é muito forte ainda. A importância do vocabulário e do encontro com o significado das palavras ficou muito marcada tanto na pergunta 23, que trata de palavras desconhecidas, quanto na 25, que questiona acerca do papel do professor no ensino de leitura – eles ainda falam muito de procurar significados em dicionário e da atribuição do professor de ensinar vocabulário, de lhes acrescentar palavras novas. Houve um bom número (14) falando do valor do contexto também, mas não ficou claro se era uma mera reprodução do discurso discente ou um conceito real em que acreditam.

Pela análise dos questionários escritos, identifiquei que 50% dos alunos que os responderam se considera leitor cotidiano em qualquer idioma. Cerca de 75% deles menciona vocabulário como sua maior dificuldade em leitura, o que entendo como fruto e reforço da arraigada noção de **leitura como decodificação**.

Ainda sobre isso, em resposta à questão 25 (Como você espera que um professor possa lhe ajudar a desenvolver sua capacidade de leitura e interpretação de textos em inglês?), algumas posições foram marcadas por essa mesma visão (**leitura como decodificação de vocabulário**), mesmo sendo alunos de uma era em que a informação está na palma de suas mãos e que não precisam mais de um professor para lhes ensinar vocabulário.

Laís Manini:

“Trabalhando **vocabulário** e exercitando a leitura e a interpretação dos textos”.

Maura:

“Não sei, mas ampliar o **vocabulário** é ótimo!”

João Obra:

“Dando certas dicas de compreensão do texto, ensinando novos **vocabulários** e etc”.

Alba Barcellos:

“Aumentando meu **vocabulário**”.

Houve, entretanto, quem percebesse a visão processual, e de professor como auxiliador, propiciador e maximizador de oportunidades de aprendizagem, como a aluna cuja resposta transcrevo abaixo:

Ana Gama:

“**Auxiliando no caminho** correto para a completa interpretação de textos”.

Todos os alunos que, ao responder as questões em foco, expressaram relação afetiva com projeto, fizeram-no de maneira favorável, mas muitos utilizaram a mesma expressão “**momento errado**” para se referir ao projeto de leitura no 3º ano. Isso reforçou minha posição com respeito a focar apenas na formação leitora no EM, conforme já apontado pela colega crítica. Para a **pergunta 28**, que

questionava a motivação dos alunos com o tipo de trabalho feito, obtive algumas respostas que tratavam não só o que efetivamente estava sendo perguntado, mas abordavam, também, a mudança de opinião ao longo do processo, a **cultura de valorização de outras disciplinas em relação à LAd**, e a visão de que esse **trabalho deveria ser feito em séries anteriores porque aquele (3º ano) não era o melhor momento**; a saber:

Anônimo:

“O ensino do CMRJ é bom, mas **ninguém dá valor** e faz curso fora”.

Gregório:

“Fiquei **motivado só no final**, pois não havia percebido a **real importância** do projeto”.

Lima:

“Adquiri **motivação durante o projeto**, após ver como funcionava.

Laís Manini:

“Mais ou menos. Por um lado, achei um **projeto importante**, por outro acho que **posso matérias onde tenho mais dificuldades**”.

Maura:

“Mais ou menos, pois eu **estou muito focada na minha área de exatas**”.

Sandra:

“Sim, pois **o trabalho é importante** e, com certeza, **construtivo**, mas penso que **deveria ser aplicado desde muito antes, pois é difícil conseguir 100% de rendimento de um trabalho de tamanha magnitude em tão pouco tempo**”.

Ana Gama:

“Acho que o projeto deveria ser executado no **9º ano do EF** para que quando chegasse no 3º ano do Médio já tivesse o ‘dom’ da leitura”.

Anônimo:

“Eu **gostei muito das aulas** da prof. Danielle, porém eu acho que **elas não deveriam serem feitas no 3º ano do EM e sim desde a 1ª Cia**²⁰. Onde os **alunos não estão preocupados com**

²⁰ Na IFE estudada, as séries são divididas em companhias. Do 6º ao 9º ano são denominadas de 1ª a 4ª Cia. No EM, são divididos em companhias com nomes das armas do Exército Brasileiro, a saber: Infantaria, Artilharia, Cavalaria, Comunicações e Engenharia.

vestibulares e nem focados nas suas respectivas áreas. Foi um trabalho bastante interessante e que vai ajudar, mas como é o último ano não acho que valerá à pena”.

Andrea Campos:

“Como falei no item 28, esse projeto tem boas intenções, porém, ele devia ter início no começo do fundamental, para ter um real aproveitamento, pois agora no 3º ano fica difícil para ter a introdução de novos métodos por causa do vestibular. **Agradeço a intenção e queria ter tido esse tipo de aula antes**” (resposta ao item 29)

Esses proferimentos ao mesmo tempo que sinalizaram alinhamento com o projeto e as ações pedagógicas empreendidas, também sinalizaram e reforçaram que o trabalho precisa ser iniciado antes do terceiro ano. As repostas para a **questão 29** engrossaram o coro. Nessa **questão**, deixei um espaço aberto para que pudessem se expressar livremente sobre tudo o que viram, perceberam e acharam do projeto. Obtive testemunhos interessantes, além de motivantes, carregados, a meu ver, de **agentividade**:

Alba Barcellos:

“Ótimas aulas! **Uma pena que seu projeto tenha chegado ao fim conosco**. Ajudou-me muito em ler melhor imagens. **Não desista desse projeto!**”

Sandra:

“Achei o projeto muito interessante e acho que vale muito, porém, **não acho que tem espaço no 3º ano do EM. No 3º ano os alunos têm pouquíssimo tempo** para construção, aqui é lugar de preparação. **Pude notar que as aulas não foram tão interessantes para o todo quanto foi para mim. Acho que deve-se encontrar um meio de aproximar o projeto dos alunos, a ponto de que passe de matéria secundária ou opcional a uma matéria fundamental**, que é a interpretação, pois **no mundo em que vivemos é importante sabermos compreendê-lo** para que não caiamos nas armadilhas da contemporaneidade”.

Aqui, **Sandra**, além de retomar o tema ‘**momento errado**’, vê-se como parte da dinâmica social, política e cultural da escola e se permite propor mudanças por conta do conceito de “leitura” que construiu (como atividade ampla, que está presente no dia a dia, como prática social) e das necessidades que foi capaz de observar. Ademais, tem consciência das relações entre linguagem e poder e reconhece na escola um espaço de propiciamento de acesso a esse capital social. Isso é **Design e agentividade**.

Ana Gama, em resposta à **questão 28**, também, demonstrou percepção de possibilidade de **agentividade** por meio da habilidade de leitura:

“Sim. Pois acho importante no **mundo moderno e dinâmico** em que vivemos, desenvolvermos nossa **leitura crítica** a respeito das imagens”.

O mesmo ocorreu com um **anônimo**:

“Sim, porque tem sua importância para a interpretação e **melhoria do sentido crítico dos alunos**”.

Os depoimentos apontam que várias questões concernentes à relação entre o ensino de inglês na IFE e as necessidades de competência leitora impostas pelo mundo atual começaram a ser percebidas pelos alunos. E essas percepções devem ser levadas em conta por nós professores ao refletirmos sobre possíveis e desejáveis mudanças de currículo, método, e material didático. A saber:

- a) a visão de construção do processo de aprendizagem de leitura e de que deve se iniciar mais cedo;
- b) a cultura de idiomas como matéria secundária ou opcional, o que na verdade não é; e
- c) a visão de propiciamento, de oportunidade de agentividade que a competência leitora oferece.

8.1.2.2 Nas entrevistas

No dia 30 de setembro de 2015, voltei ao PréVest para solicitar que alunos se voluntariassem para uma entrevista face-a-face. Eles tinham acabado de realizar provas bimestrais e aquele era um dia a que chamamos de ‘vista de prova’. Nesses dias, dificilmente um professor inicia matéria nova, pois a maioria do tempo é gasto em comentários às questões e aos erros mais comuns cometidos por eles. Os alunos têm direito, também, de tratar de sua prova em particular com o professor. Assim sendo, e considerando a urgência que eles têm no uso do seu próprio tempo,

menos de 10 alunos da turma 306 foram ao colégio. Desses poucos, 5 se voluntariaram para responder minhas perguntas e permitir gravação em áudio, mas só 4 o fizeram, pois o tempo de aula disponível para LAd tinha se esgotado e o aluno foi para a aula seguinte. Seria o único aluno do gênero masculino.

Conforme mostra o **Anexo F**, as entrevistas seguiram uma direção temática. **Ana Gama** foi a primeira aluna entrevistada. Assim como a colega crítica, que trouxe o tema **falta de foco** ao se referir ao trabalho na IFE, **Ana Gama**, quando questionada sobre as cobranças nos exames de LAd em vestibulares, estabelece relação entre as necessidades por ela identificadas e o trabalho realizado no 3º ano na IFE. Nos excertos 9 e 10, seu discurso aponta para a dissociação entre o que está sendo cobrado nos exames e uma prova que realizou no colégio.

Excerto 9

“O que eles tão pedindo... Essa **leitura mais dinâmica, ela tá sendo mais cobrada**. E o colégio **ainda tá se habituando a essa mudança**”.

“Ah! Um exemplo foi o das **provas de inglês do 2º bimestre**. Acho que a gente teve **10 páginas** de prova e a gente teve **8 textos grandes pra ler**. Pesados! A gente **só teve uma charge**, né? Até achei que a gente fez o projeto na sala, mas a outra sala não tinha feito o projeto. Então a gente passou 1 período vendo aquelas leituras dinâmicas, aquelas coisas, aí quando chegou a prova, 10 páginas de texto”.

O discurso vai além (excerto 10), pois sinaliza visão crítica acerca do papel do professor no ensino de leitura ao referir-se ao **propiciamento de andaimes e ao brainstorming** para construção de sentido, como caminhos oferecidos pelo professor, que são facilitadores do processo de leitura. Eu ainda acrescentaria a função de estimuladores de **Design e agenciamento**, na medida em que ‘mostram’, ‘fazem enxergar’ e conseqüentemente inserem o aluno no mundo, ajudando-lhe a construir, desenvolver competência que lhe permita ‘compreendê-lo’ e fazer suas próprias escolhas.

Excerto 10

“**Ele vai fazer com que a gente enxergue**. Porque tem essa questão hoje que a gente lê muita coisa, mas a gente **não compreende** muita coisa. Acho que o professor tem consciência de compreender. É... **Mostra caminhos!** Com esse passo a passo que é importante, **mas além que o professor tem e ele vai mostrar pra gente**”.

Semelhantemente, **Alba Barcellos** expressou sua avaliação do projeto e do trabalho do 3º ano. Ao referir-se ao projeto, tratou da **maximização de mediação entre a professora e os alunos**, e da tomada de **consciência de processos que**

melhoraram a competência leitora de quem acompanhou as aulas. Em sua expressão crítica, nos excertos 11 e 12, ela retomou temas como: 1. **falta de foco**; 2. **scaffolding e coconstrução de sentido**; 3. **uso consciente de processos cognitivos naturais na LM**; 4. **Multiletramentos**; e 5. **Design e agenciamento**. Ela chama a atenção para a percepção de que os alunos começaram a incorporar e lançar mão de estratégias trabalhadas anteriormente e dá seu testemunho muito pessoal de sua evolução no processo de letramento visual, ou seja, de multiletramentos, a partir dos 2 bimestres de aula do projeto de leitura. Especialmente no Excerto 12, **Alba Barcellos** revela o novo entendimento do processo de construção de significado com outros elementos além do verbal: pistas linguísticas, visuais, auditivas, gestuais, espaciais e padrões multimodais (que relacionam os outros 5 elementos entre si) (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 7).

O conceito de *Design*, diretamente vinculado à ideia de **agentividade**, de fazer-se e refazer-se, está presente na voz da aluna quando falou de algo que foi ‘despertado’ nela. Como na virada sociocultural, vemos a integração individual da aluna e o cultural do mundo em que está inserida, que são inseparáveis. Segundo Cope e Kalantzis, “Ler, ver e ouvir são instâncias de *Designing*” (COPE e KALANTZIS, 2003, p. 22), assim como ouvir, falar, e escrever, pois são todas atividades produtivas, baseadas em seus próprios interesses experiências de vida. A noção de **Design** enfatiza o potencial inventivo e produtivo da língua como um sistema semiótico de criação de significados, e a aluna enuncia como, agora, ‘imagina’ várias coisas:

Excerto 11

“Foi mudada até porque quando houve o encerramento, né, de todos o projeto, todo mundo ficou muito chateado... Al... Al... A grande maioria ficou chateada porque assim a **gente tava gostando muito do projeto sendo que o único que não tava batendo eram as provas** porque não exigiam a leitura. Sinceramente, a AE de Inglês não tava exigindo a ampla leitura que a senhora tava ensinando pra gente. Então **não tava batendo muito bem**. Sabe? Mas, assim, com certeza, eu tenho certeza que **quem prestou atenção nas aulas, se dedicou, né, é... teve uma, assim, interpretação de texto, de leitura muito mais melhorada**. Com certeza!”

Excerto 12

“Ah! Só queria pontuar, assim, porque **eu tinha muita dificuldade em ler textos não verbais**. Eu via a imagem e eu pensava que era só aquela imagem, **imaginava só uma coisa** e com aquelas imagens e aquele textinho lá... do *World Trade Center* e vários aviões. **Caramba! Hoje em dia eu vejo imagem, imagino várias coisas**. Eu acho isso muito legal porque era **um lado meu que eu não tinha sido despertado e hoje em dia tá sendo**. Obrigada, professora!”

Embora tenham inicialmente estranhado e criticado os textos levados para discussão e coconstrução de significado, e a maneira como isso era conduzido, os alunos têm **preferência** confessa por **textos menores e por leitura rápida**. Parece-me clara a **influência das TIC** nessas tendências e preferências. Nos excertos 13 e 14, nas vozes de **Ana Gama** e **Helena Gomes**, respectivamente, isso ficou claro para mim:

Excerto 13

“A gente acaba lendo muita mensagem, muita conversa ou... mensagem instantânea... e... Até no Facebook (FB). A gente lê... Eu acho que a gente lê... Não sei. Eu acho que os meus colegas a gente compartilha bastante reportagem também. Mas é aquela coisa... A questão da leitura rápida. A gente olha no FB, no feed. Ah! Essa reportagem é interessante! A gente lê o resumo, entende e... já... E segue adiante!”

Helena Gomes, usou uma aula de Português do próprio 3º ano para exemplificar os efeitos do uso de pequenos textos sobre a participação dos alunos e a qualidade da aula, pois livros paradidáticos poucos leem:

Excerto 14

“Falta cobrar mais, trabalhar mais algo mais dinâmico. Quando a professora de português mandou a gente ler pequenos contos, todos leram, participaram e gostaram. Uma aluna falou algo que ninguém tinha pensado”.

Alba Barcellos, no excerto 15, ratifica a colocação de Helena Gomes no excerto 14, dizendo que:

Excerto 15

“Poucos os que leem. Eu gosto muito de ler Dan Brown. Paradidático quase ninguém lê. Literalmente! Poucas pessoas leem”.

A aluna **Ana Gama**, no excerto 16, narrou um fato de sala de aula para pontuar a importância do conhecimento de mundo, a que ela chama de ‘bagagem’, ‘vivência’, ser trazido para a leitura, retomando, assim, os temas **resgate de conhecimento de mundo na busca por coconstrução de sentido**, primeiramente trazido pela colega crítica; e **Design e agenciamento**, que emergiu da voz de **Alba Barcellos**. As ideias de **design e agenciamento** se revelam na visão de integração entre o individual e o cultural, percebida pela aluna em seu entendimento de leitura:

Excerto 16

“É uma bagagem, né? É. Eu acho que tem uma questão da bagagem cultural que... a gente olha

a imagem e não tem essa bagagem. A gente pode tirar conclusões que às vzs a imagem não quer passar isso pra gente. A gente até viu uma charge que eu até achei muito interessante. Foi que... tinha um... uma placa (figuras 33 e 34) que **a senhora tinha tirado uma foto nos Estados Unidos... é... aquilo até pra mim eu achei bem difícil na hora quando eu vi. Aí começou a trazer todas aquelas coisas e... né? Tem a vivência da pessoa que fala. Aí olha aquilo. A visão dessa pessoa vai ser diferente da minha visão... e a compreensão... acho que tem uma questão de bagagem.**”

Em outra narrativa (excerto 17), em que fala de um momento da prova de Linguagens da 1ª fase da UERJ, em 2015, **Ana Gama** trata da importância que o propiciamento de multiletramentos do projeto de leitura teve sobre sua performance no vestibular, retomando os temas **uso consciente de processos cognitivos naturais na LM, Multiletramentos e Design e agenciamento**. Parece-me claro que a leitura passou a ser para ela uma atividade produtiva, em que ela aplicava potencial ativo na construção de sentido, baseada em seus próprios interesses e experiências de vida. A essa nova competência que adquiriu – CT, ou ainda a essa capacidade autônoma e consciente de atribuir valor, relevância, significância ao que recebia para leitura chamou curiosamente de ‘malícia’:

Excerto 17

“Isso! Foi a **prova de UERJ!** E... Teve **uma charge do Calvin Haroldo** e nessa charge **eu lembrei muito da senhora na charge porque eles botaram uma charge em inglês que falava de Marx que criticava várias coisas e eu pensei: - Poxa! Quem não tem a ‘malícia’ aqui não vai conseguir entender** isso aqui. E a prova, a **prova da UERJ foi toda só aquela charge**. Entendeu? **Não tinha mais nada!** Aí... Achei... E **aquilo me ajudou porque eu pensei: - Pô! Tenho que olhar além!**”

Alba Barcellos (excerto 18), assim como **Ana Gama** (excerto 20), também demonstrou estranhamento em relação ao caráter **multimodal e interdisciplinar** do trabalho no início, mas a percepção posterior de que aquilo era mais do que língua, aquilo era **leitura do mundo**, de tudo, mesmo que em inglês, ilustra a transformação **propiciada** pela prática pedagógica implementada. Além disso, sinaliza outras temáticas como a **interdisciplinaridade** e a **intertextualidade**:

Excerto 18

“Porque a gente tá acostumado a **inglês é inglês, vai ensinar a língua inglesa, aí a senhora chegou e não era só isso: era imagens... Como ler aquilo?Aí a gente estranhou: -Pô! Quê que isso tem a ver com inglês? Mas na verdade não tem a ver só com inglês, tem a ver com inglês, português, todas as matérias porque hoje em dia até para ler questões de tudo: História, Matemática, você tem que interpretar o que a imagem tá pedindo, que às vezes a resposta tá ali e se você não souber ler direito...**”

Ana Gama, em outras de suas narrativas (excertos 19 e 21), mencionou uma vivência que os alunos do 3º ano tiveram e o **papel do professor** de propiciador, num trabalho **interdisciplinar**, e no grande impacto que aquilo trouxe para eles:

Excerto 19

“Primeira coisa que vem na minha mente é essa questão de **ler o mundo**. É uma coisa muito interessante que **a gente viveu esse** ano, no 3º ano, né, no último ano, que é... a gente tava conversando sobre isso ontem: **a qualidade dos nossos professores. Em todos os anos, mas esse ano, principalmente, foi... é...Eles abriram os nossos olhos para o que tá acontecendo aí fora e a gente conseguir compreender e fazer links**. Aí! Então a gente teve... é... livros esse ano que estimularam, né, **a questão literária e a gente conseguiu fazer esse link com a história**. Então, **o papel do professor de História, do Professor de Geografia, ah! De Matemática também**. É... Teve até uns **textos de Português do Mia Couto que ela falava sobre Matemática**. Se a gente ía conseguir entender um texto do **Mia Couto que falava de uma maneira literária, mas também fala, né, de lógica**... Eu acho que o **papel do professor** nesse sentido é muito importante pra que a gente consiga compreender o que vai além do texto, né?

Excerto 20

“O **inglês que a gente teve durante esses 7 anos foram com livro didático**. (...) Aí quando a gente partiu pra essa parte de ir além do inglês que é o que as pessoas contam nos vestibulares. Eu acho... **O pessoal ficou muito assustado assim. Nonsense! E não aconteceu isso só com a sua aula. Eu acho. Até... Tava conversando com uma menina da... as meninas lá da sala. Que a gente... professor de História que ele acha muito importante que a gente reflita sobre o que a gente tá vendo, né, na matéria. Então ele fala muitas coisas que vão, que saem do... do que é cobrado, mas aquilo tá no contexto. E elas acham um absurdo isso. Entendeu? E eu fico extremamente revoltada! Ele tá fazendo com que a gente consiga compreender o todo! E a galera que é mais da área de Exatas, galera que tá mais voltada pra esse tipo de... Eles querem o conteúdo que vai ser cobrado**”

Excerto 21

“Agora a gente teve uma prova de **literatura que eles colocaram Biologia, mil coisas, Filosofia**. Eu achei superinteressante. Foi bem difícil, mas foi interessante!”

Ana Gama vai além, (excertos 19, 20, 22 e 23), fazendo uma leitura crítica acerca do ensino do Sistema em que a IFE está inserida e aparentemente ‘solicita’ **agentividade** por parte de professores e, conseqüentemente, de alunos visando mudar as aulas de leitura:

Excerto 22

“**Às vezes eu acho que tem uma questão de... não pensar... (risos) Mas as coisas estão mudando! A... Tem professores, né, que tão aí..., né, meio que ajudando!**”

Excerto 23

“Só que eu **achei muito interessante o projeto** como eu falei contigo **porque eu já tinha essa visão de que o colégio precisava disso, né? De alguém que mudasse um pouco as coisas,**

de ter aulas de inglês mais interessantes porque eu acho que é...”

Com base nos dados que expus acima, nas reflexões a que me remeteram, teço algumas conclusões preliminares, como:

- a) A cultura conteudista e imediatista, que, em geral, caracteriza a escola brasileira, sobrecarrega professores e alunos em fase de vestibular, como os dados revelam estar aqui, também, presente;
- b) O apego a um modelo de aula que foi o que conheceram desde pequenos e que entendem como sendo realmente “aula” reflete sobre suas ações (tanto de professores, que o mantêm, quanto de alunos, que reforçam sua permanência);
- c) O **propiciamento** que um ensino interdisciplinar pode trazer à visão de mundo de crianças e adolescentes passa pela recriação de suas identidades como **designers** e **agentes**, estabelecendo relação entre eles (individual) e o mundo (social e cultural);
- d) A **agentividade** revelada, principalmente, na voz da aluna Ana Gama, com sua capacidade de interpretar o mundo ao seu redor e atribuir valores, é uma grande evidência de que **língua é uma forma de ação social** na comunidade escolar, sem a qual a proposta de ensino de leitura aqui defendida perderia sentido.

8.1.3 O que diz a professora titular

A **professora titular**, em sua entrevista, demonstrou acompanhar, cuidadosamente, todas as mudanças que têm ocorrido nos exames de acesso ao ES e se esforçar para transformar os modelos antigos de trabalho em algo mais compatível com as necessidades dos alunos, mas não pude avaliar se a noção de multiletramentos era posta em prática em suas aulas antes do projeto. Ela narrou, entretanto, o trabalho que já fazia com vocabulário e marcadores do discurso:

Excerto 24

“A gente começa trabalhando bem no início, mostrando a eles que existem certas estratégias, né?”

Que você tem palavras que são muito parecidas com a sua língua, outras que são parecidas e que não significam a mesma coisa... Então, isso já é o conteúdo bem inicial do 3º ano, né? Falsos cognatos, palavras transparentes, depois a gente começa com a questão das referências, né? Dos antecedentes, né? A que aquele pronome se refere? Fazer o aluno reler, interpretar o que tá lendo, que ele não tem esse hábito. (...) Aí a gente trabalha com coerência, coesão, os mecanismos de coesão... **Trabalhamos exaustivamente com marcadores do discurso...**

Após a implementação do projeto e a 1ª fase do vestibular da UERJ, em que apenas uma tirinha foi utilizada como texto (ver excerto 17, na voz de **Ana Gama**) e a qual ela se dirigiu como “surpresa pra todo mundo”, a professora declarou que iria **iniciar** o trabalho de letramento visual também trazendo à entrevista o tema **multiletramentos** e seu valor:

Excerto 25

“Até porque, depois da segunda, quando passou também o exame da UERJ, **eu comecei a trabalhar mais com eles, textos não-verbais**, em *handouts*, apostilas preparadas. Então, **eu acho que eles tão bem agora dentro desse espírito de leitura. Entenderam que faz parte**, que não é por acaso que tá ali e que é cobrado”.

Dentro ainda dessa visão de letramento como demanda essencial para acesso ao ES, assim como **Andrea Campos, Sandra, Ana Gama** e do **Anônimo**, em suas colocações acerca da **questão 28 do questionário**, a professora titular revisita o tema **momento errado**, e, como todos os participantes mencionados até então, o tema **ausência de foco**, quando, no excerto 26, opina acerca de quando o ensino de leitura deveria ser iniciado na IFE em que trabalhamos, de modo que as demandas dos vestibulares fossem atendidas:

Excerto 26

“(...) a gente deveria fazer uma proposta para que todos os CM, **a partir do 1º ano do Ensino Médio, deixasse de trabalhar com a língua estrangeira no formato SEAN e começassem a trabalhar com leitura e compreensão. Isso é um processo**. Eles não aprendem isso em 1 ano, não! Muito menos que 1 ano: a gente tem 8 meses de aula praticamente no 3ºano. E isso não é suficiente para eles se tornarem leitores, assim...”

“Não dá! Não dá pra você fazer esse trabalho bem feito. Como a gente gostaria de fazer”.

“Eu acho que a **gente precisava que eles soubessem isso antes. Pelo menos no 2º ano, né? No 3º é muito tarde**”.

Ou seja, há consenso entre essas vozes, inclusive a da professora titular de que o ensino com leitura, enquanto prática sociocognitiva, devesse ter início no primeiro ano do Ensino Médio, como única habilidade em foco. Também, no excerto 27, a professora parece procurar enfatizar essa urgência da antecipação do trabalho

com foco na leitura quando se utiliza de exclamações para se referir à data de início dos exames de acesso ao ES:

Excerto 27

“Junho! Junho tem o da UERJ! 1ª fase da UERJ já é em **junho!**”

Em outro momento, narrando uma experiência com turma de 2º ano em outra escola (excerto 28), a **professora titular** da turma 306 também declara que textos menores são motivadores de participação por parte dos alunos, indo ao encontro das vozes de **Ana Gama, Helena Gomes e Alba Barcellos**, nos excertos 13, 14 e 15:

Excerto 28

“Quando eu trabalhei com 2º ano, né? Eu trabalhava muito mais com contos do que com livros, né? Porque um livro inteiro você não tem tempo de trabalhar em 2 tempos semanais, você não aprofunda, né? E o conto dá pra você trabalhar as características. Eles têm uma ideia. Aí você tem que selecionar um conto que seja representativo. Era muito legal! A resposta era boa”.

Em consonância, entendo que se o objetivo é propiciar aos alunos a oportunidade de ler, de conhecer diferentes gêneros, estilos, autores, momentos literários e se já se tem conhecimento da resistência que eles têm a textos maiores ou livros, a melhor estratégia é a apresentação de textos menores em tamanho. O gosto por aquela leitura mais rápida e, depois, por aquele estilo ou autor, pode fazer com que os alunos, então, estabeleçam contato voluntário, também, com textos maiores, e acadêmicos no futuro. É necessário partir de textos menores, mais familiares quanto ao tamanho, que propiciem despertamento de uma identidade **agentiva**, de modo que eles possam se tornar **designers** de seu próprio processo de aprendizagem.

Parto agora para uma fase da análise em que buscarei responder às minhas próprias pergunta de pesquisa. E o farei já com a visão de que minhas interpretações são tentativas, talvez mais questionamentos, e, não necessariamente, respostas. Não tenho a intenção de fazer generalizações, nem de apresentar fórmulas. Minha proposta é, como disse anteriormente, estudar, observar e refletir acerca da Leitura em LAd na escola, tomando para análise esse estudo de caso, em que busquei propor (propiciar) caminhos de encontro entre o que se efetivamente trabalha na escola (se é ou não alinhado com as necessidades dos alunos do 3º

ano), os novos modelos de avaliação dos exames de admissão para o ES e as necessidades dos alunos no mundo atual como candidatos ao ES, como indivíduos, como futuros cidadãos (agentividade) e como futuros profissionais.

8.2 As perguntas de pesquisa

Agora retomarei as perguntas de pesquisa e farei delas famílias de categorias (temas recorrentes) de dados, como um campo semântico maior do que as categorias. Aqui tenho maior oportunidade para identificar:

- a) se meus propiciamentos foram tomados como tais por aqueles a quem me dirigi;
- b) o que posso eliminar e acrescentar (alterar) na maneira como efetivamente trabalhei a leitura e na distribuição disso em um calendário escolar; e,
- c) sugestões de alteração curricular, para que sejam observadas e discutidas por colegas, de modo que possamos caminhar na direção das exigências dos exames de admissão e das necessidades dos alunos do EM.

8.2.1 Pergunta 1:

Como as aulas de Inglês como LAd no 3º ano do EM na IFE onde trabalho relacionam-se com as exigências dos exames atuais de admissão ao Ensino Superior?

Antes de tentar oferecer resposta a essa pergunta, julgo importante compartilhar com o leitor o calendário de alguns dos principais exames de admissão ao ES a que os alunos do Rio de Janeiro se submetem. Segue na tabela abaixo os meses em que normalmente se dão os exames de admissão mais procurados pelos alunos da IFE:

EXAME DE ADMISSÃO	Jan	Feb	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
UERJ	Férias					1ª fase			2ª fase			
AFA	Férias							X				
EN	Férias							X				
EFOMM	Férias							X				
EsPCEEx	Férias								X	X		
ENEM	Férias									X		
IME	Férias									X		

Numa rápida análise, pode-se ver que os alunos têm, no máximo, um semestre para se preparar. No caso da UERJ, menos de 2 bimestres. O **excerto 27** da entrevista com a **professora titular** da turma, que trata das datas dos exames, também declara isso, ratificando minha observação do atraso no ensino específico de leitura no 3º ano.

Assim, tenho que concordar com os alunos: 3º ano não é para construção, mas para treino ou, em outras palavras, adestramento. As vozes de diversos alunos revelam isso em suas respostas à **pergunta 28 do questionário** (ver 8.1.2.1). No que tange à leitura propriamente, talvez seja tempo para realização exaustiva de provas antigas, a fim de que eles se familiarizem e se acostumem com o evento comunicativo em que as provas de linguagens se constituem. Além disso, pode-se reservar esse tempo para o preenchimento de lacunas pontuais, de qualquer nível da língua, que o próprio uso dela, durante o exercício de leitura, venha a revelar, como foi observado pela **colega crítica**, em seu **diário**, nos **excertos 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 86 e 87**.

Parece-me, assim, que é mesmo o EF o tempo ideal para o ensino e uso da língua nas 4 habilidades, como já fazemos no SEAN. No EM, contudo, creio que devemos mudar o **foco** para **leitura e escritura** também, pois o exame do IME, por

exemplo, exige a composição de parágrafos em inglês, cada um em resposta a uma pergunta específica, que é contextualizada a partir da leitura de uma frase motivadora.

Como as aulas de Inglês como LAd no 3º ano do EM na IFE onde trabalho relacionam-se com as exigências dos exames atuais de admissão ao Ensino Superior? Relacionam-se na medida em que leitura, a habilidade mais exigida nos exames, é trabalhada como foco central; na medida em que a coordenadora e professora demonstram acompanhar, cuidadosamente, todas as transformações nos exames de acesso ao ES e atualizar seu modelo de trabalho em direção às necessidades dos alunos no contexto histórico-social atual; na medida em que agora se tem trabalhado, inclusive, com multiletramentos, intertextualidade, interdisciplinaridade. Isso tudo, entretanto, não tem sido feito por tempo suficiente, pois é um trabalho de longo prazo que exige mais do que os 4/6 meses disponíveis entre o início das aulas e o início dos exames, para sua consolidação. O trabalho em direção à competência textual continuará incompleto, em função do calendário dos exames. Há ainda a necessidade da implementação de um trabalho especificamente voltado para o ensino de leitura antes do 3ª ano, no início do EM, ou, ao menos no 2º ano deste mesmo segmento, como apontam as vozes dos alunos, da colega crítica e da professora titular, além da minha própria.

8.2.2 Pergunta 2:

Como as investigações e discussões sobre leitura e letramento, e a LC podem contribuir para o entendimento e maximização da mediação entre professor e aluno no processo de leitura no contexto observado?

Conhecimento viabiliza mudança, poder de escolha; permite uma atuação mais informada e consciente, e melhor controle de situação. Quando pensamos a respeito de algo, lemos, conhecemos, ouvimos, discutimos, avaliamos e agimos em cima de uma situação-problema, transformações acontecem. Observar as mudanças, procurar entender para que direção seguem, e acompanhar e atender a novas necessidades pode nos conduzir a novos entendimentos e prováveis avanços. Se, compreendendo o valor da habilidade de leitura, investigarmos e

discutirmos a seu respeito, buscaremos modelos curriculares e práticas pedagógicas em que ela possa ser vivenciada em sua plenitude formadora.

Uma das bases em que me pautei para elaborar este projeto foi a crença de que gerar nos alunos percepção/conhecimento das **estratégias** e dos caminhos (já comuns na LM) traçados pela inteligência, para negociar significado e construir sentido, levaria ao uso voluntário dos mesmos processos cognitivos na LAd. Outro ponto em que investi foi na interação, na **maximização do diálogo**, na parceria para construção de sentido entre mim e os alunos. Durante a entrevista com a **Ana Gama**, ela falou em ‘fazer com que a gente enxergue’, ‘mostra caminhos’, ‘passo a passo’ (**excerto 10**), em ‘malícia’ (**excerto 17**) e ‘abrir olhos’ (**excerto 19**). Expressões que me remetem ao **propiciamento de andaimes** (‘mostra caminhos’ - excerto 10), ao **conhecimento metacognitivo** e domínio de uso (‘malícia’ - excerto 17) e maximização de mediação (‘abrir olhos – excerto 19). **Alba Barcellos** durante a entrevista, também, deu pistas de que tinha incorporado e passado a usar estratégias de leitura, como **designer, agente**, quando mencionou ‘lado que não tinha despertado’ (**excerto 12**), e ‘leitura melhorada’ (**excerto 11**), revelando processo de letramento visual, ou seja, de multiletramentos.

Os depoimentos e observações dos excertos 10, 11, 12, 17 e 19, por exemplo, sinalizam que minhas investigações acerca da pedagogia de multiletramentos propiciaram oportunidades de maximização da minha mediação como professora e, conseqüentemente, par mais competente, a partir do fornecimento de andaimes. Isso oportunizou a conscientização gradativa dos processos naturalmente utilizados na construção de sentido por parte do aluno na LM agora também na LAd e, conseqüente aprimoramento da competência textual.

8.2.3 Pergunta 3:

Que escolhas pedagógicas, atividades e estratégias, envolvendo diferentes níveis de leitura, poderiam ser desenvolvidas para propiciar visão crítico-reflexiva da leitura no contexto objeto de pesquisa?

A reflexão agora é sobre o que fazer para propiciar visão de agência e desenvolvimento de identidade de *designer* nos alunos. Digno de destaque é o **excerto 29** da entrevista de **Alba Barcellos**, em que ela já inicia sua fala se colocando como agente, como parte integrante e atuante do processo, quando diz ‘o trabalho que a gente fez’. Ela também participou, dialogou, interagiu no que foi realizado em sala, ou seja, houve engajamento e propiciamento de oportunidade de aprendizagem.

Excerto 29

“Eu acho **que o trabalho que a gente fez**, por mais que eu já tenha, que eu leio muito e tal, me **ajudou mais ainda em interpretação de textos**, de ver um texto não verbal, uma imagem, e captar tudo o que ela tá querendo dizer com a gente. **E isso dialoga muito diretamente**, por exemplo, o seu trabalho, que eu acho que não deveria ter terminado, que é muito bom pra gente, **que não é só de inglês, é de leitura ampla, em geral**”

Enfim, se tomarmos os temas recorrentes no que tange às escolhas pedagógicas que aparentemente se alinham com propiciamentos de agência no ensino de leitura na preparação para o vestibular, as categorias que emergiram foram:

- a) Uso de textos menores (ver excertos 13 e 14 das entrevistas com alunos);
- b) Resgate de conhecimento de mundo (ver excerto 16 das entrevistas com alunos; e 8, 14, 15, 16 e 32 do diário da colega crítica);
- c) Resgate de conhecimento linguístico em função da necessidade apresentada no texto e pelos alunos (ver excertos 75, 76, 77, 78, 80 do diário da colega crítica);
- d) Uso da LM (ver excertos 82, 83, 88, 89, 90, 98 e 122, do diário da colega crítica);
- e) Multiletramento pelo uso de textos multimodais e de diferentes gêneros, por meio de metalinguagem (ver excertos 29 e 117 do diário da colega crítica).

8.2.4 Pergunta 4:

O que se poderia fazer, manter e/ou mudar no currículo de LAd do Ensino Médio, para tentar atender às necessidades encontradas no século XXI pelos alunos que passam por processos de exames de admissão para o Ensino Superior?

Agora, resta-nos refletir sobre o que fazer. Como atender às necessidades dos alunos que se submetem a exames de admissão ao ES?

No **excerto 6** da entrevista com a **colega crítica**, ela cita que a **variedade de gêneros, a multimodalidade dos textos, a interdisciplinaridade** realizada durante os diálogos de mediação entre mim, o texto e os alunos, o uso de **metalinguagem** e o **estímulo à autonomia, à agentividade e à ação de *Design*** foram motivos de crescimento dela mesma como leitora e professora. Creio que isso pode me levar a inferir que esses se constituem caminhos para atender às necessidades dos alunos do século XXI, por meio da participação no processo de coconstrução de sentidos dos textos e da leitura do mundo, como, também, revela **Ana Gama no excerto 19**, quando declara que professores desse ano lhe ensinaram a ler o mundo, abriram seus olhos.

Excerto 6

“Eu **gostei muito da seleção de textos que você fez**. Não teria me ocorrido realmente. Eu aprendi muito **como colega crítica, tanto quanto leitora como quanto professora**. Eu lembro que você explorava os vários aspectos da linguagem, você realmente nunca se ateu ao código linguístico propriamente, **o código linguístico era uma base**, sim, mas, ao mesmo tempo, nunca em detrimento de todo o contexto sociocultural subjacente àquele texto. Então, você explorou muito a... toda a dimensão mesmo do... da **produção de sentido**. (...) os aspectos metafóricos, palavras de duplo sentido, enfim, que é uma coisa que não acontece na escola. Eles podem compensar lacunas linguísticas com outras coisas, com imagens, com **conhecimento de mundo**, enfim, eu acho que a **gente precisa trabalhar melhor as aulas, porque eu sei que você preparou muito aquelas aulas**. Essas aulas, né, elas não surgem do nada; elas demandam você mesma pensar... (...) Porque eu lembro que, nesse ponto que **eu falei que teve crescimento como leitora pra mim**, teve coisas ali, eu mesma já com muitos anos de estudo de ensino de inglês, que eu não é... que eu não me ative, que eu não tive aquele *insight* no momento, que eu estava lendo aquelas coisas pela primeira vez... Eu acho que você procurou **conscientizar os alunos disso, das diversas operações que envolvem uma leitura, que não é mera decodificação**. Que eu tenho de acionar uma série de conhecimentos: **conhecimento de mundo, linguístico, de layout, de imagem**... então, eu achei perfeito! Eu realmente achei muito

apropriado. É... me surpreendeu bastante a **forma como você conduziu a aula, de fazer essa integração**, e também todos os seus..., todo o seu **tratamento metalinguístico dos processos de leitura**, que eu acho que é um grande ganho”.

Excerto 19

“Primeira coisa que vem na minha mente é essa questão de **ler o mundo**. É uma coisa muito interessante que **a gente viveu esse** ano, no 3º ano, né, no último ano, que é... a gente tava conversando sobre isso ontem: **a qualidade dos nossos professores. Em todos os anos, mas esse ano, principalmente, foi... é...Eles abriram os nossos olhos para o que tá acontecendo aí fora e a gente conseguir compreender e fazer links**. Aí! Então a gente teve... é... livros esse ano que estimularam, né, **a questão literária e a gente conseguiu fazer esse link com a história**. Então, **o papel do professor de História, do Professor de Geografia, ah! De Matemática também**. É... Teve até uns **textos de Português do Mia Couto que ela falava sobre Matemática**. Se a gente ía conseguir entender um texto do **Mia Couto que falava de uma maneira literária, mas também fala, né, de lógica**... Eu acho que o **papel do professor** nesse sentido é muito importante pra que a gente consiga compreender o que vai além do texto, né?

Portanto, com base na experiência que vivi com essa turma, sugiro que:

- a) Mantenhamos o SEAN no EF. Nesse período, os propiciamentos seriam mais voltados para a CL/CC, nos primeiros passos com a língua. Após os 4 anos do EF II, os alunos estariam, segundo o Marco Comum Europeu, no nível 2B;
- b) Iniciemos o EM com foco nas habilidades de leitura e fala;
- c) Foquemos no 2º ano do EM sobre leitura, de modo que, no 3º ano o currículo estaria completo e haveria liberdade de trabalhar somente com dúvidas e deficiências identificadas pela professora da turma numa busca de atendimento de necessidades.

ENTENDIMENTOS GERADOS

[...] we desperately need to link researchers together, initially, for the modest purpose of filling in the first-stage descriptive map, but in the context of a wider intention – to develop through explanatory studies a better grounded series of pedagogical understandings, and better understanding of learning and interactional processes.

Brumfit (1996, p. 40)

“Elaborar uma boa versão necessita não só de muitos ensaios, como também de uma reflexão crítica e profunda sobre cada um deles, para que o seguinte seja melhor realizado”.

Lerner (2002, p. 79)

A leitura e seu ensino na educação básica brasileira é uma “caixa de Pandora”²¹, haja vista que a dificuldade de interpretação de textos por parte dos alunos brasileiros seja considerada a raiz de muitos males no processo de aprendizagem de várias áreas do saber. Muitas vezes, nem os professores têm conhecimento de como esse processo se dá e qual o tipo de problema que seus alunos estão efetivamente enfrentando.

Pude identificar que a maior dificuldade dos nossos alunos não se dá com qualquer leitura, mas, sobretudo, com assuntos que não dominam, seja no conteúdo científico ou no conhecimento de mundo. Realizações linguísticas menos

²¹**Pandora.** *Mitol.gr.* A primeira mulher criada por Hefáistos por ordem de Zeus, que lhe deu de presente uma caixa onde estavam encerrados todos os bens e todos os males. Epimeteu, o primeiro homem, que desposou Pandora, abriu a caixa, e todos os bens e males se espalharam pelo mundo, ficando apenas, no fundo dela, a esperança. (KOOGAN; HOUAISS, 1999)

prototípicas nos processos de categorização geram desencontros e dificuldades de construção de sentido. A leitura de textos multimodais ou totalmente não-verbais também se apresenta como desafio.

A partir da conscientização de que a transferência entre domínios (de um sentido literal para um figurado) é uma atividade cognitiva que realizam todos os dias em suas vivências (gírias, ditados populares), os alunos puderam desenvolver autonomia e confiança para ativar conhecimento de mundo que se relacionasse com o contexto apresentado. Tal atitude pôde ser percebida na relação de construção de sentido que no início faziam sob minha orientação e, no fim, já com maior ousadia e maturidade, aventurando-se sozinhos na leitura dos recursos visuais (ver excertos 122, 123, 124, 126, 128, 133, 135, 136 e 137, da voz da colega crítica em diário).

Assim, se a realidade cognitiva dos alunos e a comunidade discursiva em que estão inseridos lhes dão condições de fazer tais relações entre domínios cognitivos e entre mundos, cabe à comunidade escolar ampliar e alavancar o alcance do processo para atingir o propósito comunicativo. E cabe aqui destacar que as provas a que se submeterão têm seu próprio propósito comunicativo, a que devem estar atentos, como leitores mais “maliciosos”, do que se espera deles em cada um dos exames que realizarão. Por isso insisto na necessidade de **propiciamentos nocionais** (5.2.1), a que Ana Gama, em sua leitura do trabalho realizado, chamou “malícia” (c.f. excerto 17 de sua entrevista).

Excerto 17

“Isso! Foi a **prova de UERJ!** E... Teve **uma charge do Calvin Haroldo** e nessa charge **eu lembrei muito da senhora na charge porque eles botaram uma charge em inglês que falava de Marx que criticava várias coisas e eu pensei: - Poxa! Quem não tem a ‘malícia’ aqui não vai conseguir entender** isso aqui. E a prova, **a prova da UERJ foi toda só aquela charge.** Entendeu? **Não tinha mais nada!** Af... Achei... E **aquilo me ajudou porque eu pensei: - Pô! Tenho que olhar além!**”

Quando o leitor tem domínio nocional e aplica seu potencial ativo na construção de sentido, baseado em suas experiências de vida, com autonomia e consciência na atribuição de valor, na identificação de relevância e depreensão de significância, a leitura passa a ser uma atividade produtiva. É a competência textual emergindo da ação e dando ‘malícia’ ao leitor-agente.

Interessada em entender problemas, provoquei discussões, expus minha face, buscando construir conhecimento e melhorar a minha prática, mas, sobretudo, estimular agentividade, mostrar aos alunos que eles podem ter papel ativo na coconstrução de sentidos, além de exercer seu direito de compreender e interferir positivamente no meio social em que vivem. Como observa Lopes (2006), “letramento é a própria prática social”, na vivência de construção de significados nas interações com o meio, os outros e o texto.

Meus conceitos prévios, minhas crenças agiram muitas vezes sem que eu percebesse, mas enquanto questionava o evento, como etnógrafa, permiti que o evento me questionasse e aos meus próprios pré-conceitos.

Somente após conseguirmos que identifiquemos informações no nível local é que podemos passar a desenvolver atividades que os levem a relacionar as informações locais com os conhecimentos mais amplos, a observar a atitude proposicional de quem escreve e o propósito comunicativo do texto (MORAIS. In: SALIÉS e SHEPERD, 2005, p. 45).

Se o ensino de inglês no 3º ano do EM se dá como ESP, é coerente que se adapte às novas necessidades, pois o princípio fundamental de ESP é a análise das necessidades – todas as decisões sobre conteúdo são tomadas tendo por base os motivos pelos quais o aprendiz busca aquela LAd – neste caso, exames de admissão ao ES. Não podemos continuar com uma metodologia que foi desenvolvida em outro século (década de 70), desalinhada das necessidades, se o nosso público atual está inserido em outro panorama cultural. Os contextos social, econômico e educacional em que o aluno está vivendo demandam dele novas formas de conhecimento e inter (ação) no mundo, para que se dê o processo ensino-aprendizagem. Eles moldam objetivos e insumos. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 208).

Atuar como pesquisadora me fez ver que minha intuição de professora não estava equivocada, mas que há quem pense como eu e fundamente esse pensar. Estudando conceitos de agência/agentividade e de *Design* pude ver que vários autores têm defendido, como eu (ainda que num primeiro momento de forma empírica), o uso da língua, seja na posição de produtora ou consumidora de textos, como um processo ativo e dinâmico de construção de significado, “transformando e

reproduzindo as convenções” (FAIRCLOUGH, 1992b, 1995a, apud COPE e KALANTZIS, 2000, p. 20) e não como algo governado por regras estáticas (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 20).

Por meio desta pesquisa pude reorganizar meu conhecimento proveniente de experiências, vivências, práticas e reinterpretá-los. Pude me considerar produtora e usuária de teorias, pois o conhecimento que alimenta a atividade não é só abstraído por teorias de livros, mas construído através de princípios e da observação dos acontecimentos de sala de aula, emergente de um processo dialógico entre os atores, as experiências, os discursos, as teorias e os meios. Não somente minhas crenças, mas elementos significativos de minha formação positivista e estrutural, behaviorista, marcaram presença lutando contra as teorias em que me pautei, e marcadas por escolhas lexicais que tive que ir questionando e “reescrevendo” durante todo o processo. Venho aqui tornar público meu discurso, minhas vivências, minha construção, para que, lidos e sendo objeto de reflexão, possam ser reconhecidos e valorizados ao menos em minha comunidade de prática. Afinal, esta pesquisa emergiu dos questionamentos que eram comuns ao meu meio, entre meus colegas, com o objetivo de trazer um novo significado e legitimidade ao nosso trabalho. Considero importante esse movimento reflexivo, alimentado e formalizado pelo conhecimento acadêmico, para que, sim, nossos saberes sejam respaldados, empoderados e reconhecidos a ponto de serem compartilhados.

Não creio que desenvolvimento profissional e/ou educação continuada para professores só se dê fora de suas salas de aula, mas sonho com o dia em que os administradores de escolas e os produtores de políticas educacionais públicas apoiem e valorizem a utilidade das experiências reais dos/para os professores e para a aprendizagem dos alunos. Neste movimento em direção à democracia na escolarização (CARR e KEMMIS, 1986 apud MANFRA, 2009), com professores encorajados a agir (agentes), capacitados para o *design*, a pesquisa-ação cumpre o papel de promover maior reflexão e autoconhecimento de práticas, mudanças conceituais e percepção das forças sociais que modelam as escolas (KINCHELOE, 1995 apud MANFRA, 2009) e das possibilidades de a escola gerar mudança social. Dentre os benefícios da pesquisa-ação, Manfra (2009) cita: “

“redução do hiato entre teoria e prática, aprimoramento da formação do professor, melhoria do desenvolvimento profissional do professor, melhoria da aprendizagem do aluno, afirmação e empoderamento de professores, reforma das escolas, e mudança social” (MANFRA, 2009, p. 41) (tradução minha)

Em 1991, Brause e Mayher (MANFRA, 2009, p. 42) já escreviam sobre os propósitos da pesquisa educacional: melhorar a qualidade de vida, fazer de nossas práticas mais democráticas e mais humanas; mover nossa prática de intuitiva para mais baseada em princípios, com encorajamento ao diálogo que identifica fatores que ajudam e atrapalham a reflexão crítica de professores. Tudo com o fim de sermos bons mediadores, maximizadores do saber.

Almejo mais que fazer meus alunos perceberem os objetivos comunicativos das diferentes provas de admissão para terem acesso ao ES. Sonho que o mundo se descortine para eles porque sabem **ler** além do que seus olhos veem. A conscientização do processo e a apropriação de uma metalinguagem (**propiciamentos nocionais**) adquiridas a partir de necessidade, em vez de sua apresentação despropositada, empoderará os alunos para lidarem com textos de modo mais autônomo. Talvez a maior intervenção necessária seja na mudança de consciência, de entendimento do que é leitura, do que é importante que se aprenda (das competências a serem desenvolvidas) no momento acadêmico que estão vivendo (provas de admissão ao ES): uma noção de leitura como atividade constitutiva do estar no mundo, do ‘agir’ no mundo, como intrinsecamente ligada ao conhecimento que se acessa e se produz sobre ele como meio de transformá-lo. Revela-se, assim, a necessidade de propiciamento nocional.

Quero promover um ensino de língua transformativo, alinhado a uma pedagogia que encoraje relações colaborativas de poder e conhecimento, que propicie oportunidades de coconstrução de conhecimento, com atividades que requeiram ação, envolvimento e reflexão.

Considerando que a leitura do visual é, também, aprendida (KRESS e van LEEUWEN, apud BURATINI, 2004), creio, também, que não podemos negligenciar o letramento visual em favor da formação de leitores proficientes, e sugiro a inclusão do letramento visual, ou seja, do ensino de leitura de recursos não-verbais, no currículo da IFE em questão, como parte da formação dos nossos alunos e da

preparação para os exames de admissão ao ES, sobretudo porque vivemos num século em que textos multimodais estão cada vez mais em tela.

Qual o primeiro passo em direção à transformação? Uma proposta de alteração curricular do Sistema em que a IFE está inserida. Meu desejo é de compartilhar minhas observações, reflexões e conclusões com meus colegas professores de línguas, seja LAd ou LM, para que possamos, juntos, formular práticas mais responsivas às necessidades desses alunos e propor uma ação intervencionista à Diretoria que nos rege.

O meu movimento rumo à transformação se apoia na perspectiva ecológica proposta por van Lier (2002), que aponta para um currículo experimental, vivencial, contextualizado, baseado em atitudes e progressivo; e na visão de Cochran-Smith e Lytle (1999, apud MANFRA, 2009, p. 34) de que o professor é, também, um desenvolvedor curricular, consultor, analista e tomador de decisões. Diante da impossibilidade de isolar a sala de aula da dinâmica social, estou atenta para o fato de que o Sistema a que pertenço está distribuído por todas as regiões do meu país, que têm suas idiossincrasias, mas que também precisam ser incluídas no mundo globalizado em que vivemos.

Bom será se, a partir de material autêntico, pudermos produzir nossa própria sequência didática. Se, empoderados também, nós pudermos criar, para nós mesmos, nossas próprias alternativas ao método, que sejam, como preconiza Kumaravadivelu (2006), sistemáticas, coerentes, relevantes, informadas pelos parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade, com microestratégias fundadas e baseadas nas necessidades locais – fruto de nossa capacidade de teorizar a partir de nossa prática e praticar o que teorizamos (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 213), nem submetidos a um mundo imposto nem lançados em um improvisado (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170). Professores preparados para tomar decisões responsáveis, guiadas por princípios, conscientes e coerentes.

A formação continuada de professores não pode ficar alheia a esse movimento. Pretendo oferecer propiciamentos para professores também, apresentando *workshops* na instituição sobre o processo de investigação e meus entendimentos. Uma educação de “intelectuais transformadores só é possível a partir da força de ensino de professores cuja formação continuada é valorizada”, e

oferecida, pois são eles que diretamente propiciam aos alunos uma aprendizagem socialmente equilibrada e contextualmente apropriada (JOHNSON, 2006, p. 235). Nessa formação continuada, deve-se valorizar os saberes dos professores (“*teacher cognition*”), quem são, o que sabem e em que acreditam, como aprendem e desenvolvem seu jeito de ensinar (JOHNSON, 2006, p. 236). Persigo, assim, uma pedagogia de acesso, que abra possibilidades, que desenvolva um pluralismo de oferta de acesso, sem que o indivíduo apague ou abandone suas diferentes subjetividades (COPE KALANTZIS, 2003, p. 18); um currículo – *design for social futures* – em que “professores são *designers* de processos de aprendizagem e meios” (COPE KALANTZIS, 2003, p.19).

Retomando as 3 novas questões levantadas em 3.3.4:

a) Como adequar minha concepção de leitura, construída ao longo de minha história como aluna e, depois, como professora e curiosa investigadora do assunto, às mudanças que a tecnologia realizou no mundo e na maneira como as pessoas leem o mundo?

b) E como adaptar tudo isso às demandas dos novos modelos e datas de realização dos exames de admissão ao nível superior, seja ENEM, vestibular exclusivo de uma universidade ou de escolas militares? Ou seja, como influenciar práticas que propiciem aos alunos o conhecimento e as competências de que precisam para alcançar suas aspirações?

c) Como realizar uma ação alinhada à virada sociocultural, na tentativa de atender aos desafios propostos aos professores de LAd, dentro de um paradigma ecológico positivista que continua a dominar a IFE onde trabalho?

Minha proposta não é de todo inédita. Muito do que proponho aqui vem sendo sinalizado nos PCN desde 1997 (e mais detalhadamente em 2000). Se há algo de inovador, é nas alterações que proponho para o contexto em que estou inserida, do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com suas peculiaridades, como já detalhei no Capítulo 7.

Minha sugestão é de que mantenhamos o Sistema de Ensino-Aprendizagem por Níveis (SEAN), pois é um trabalho que, com muito sucesso, vem sendo desenvolvido há mais de 20 anos, dando a muitos alunos a efetiva oportunidade de

aprender inglês. Sobretudo àqueles que realmente dependem da escola para ter acesso a uma LEM, em função da falta de condições de arcar com as altas despesas de um curso livre de línguas, mantendo o caráter assistencial por que o SCMB foi criado. Só é fato que, dadas as novas necessidades, seu modelo precisa de adaptações. Continuaríamos enquadrados no *Common European Framework* - avanço de modernização já realizado em 2014. Assim, o SEAN seria mantido por todo o segundo segmento do EF. No 1º ano do EM, iniciariamos as alterações retirando a compreensão auditiva como objetivo do trabalho e dando ênfase nas habilidades de leitura e fala, sem abandonar a escrita. Já a partir do 2º ano, proponho que façamos um processo de transição para o foco na habilidade de leitura, em função dos eventos comunicativos a que nossos alunos serão imediatamente submetidos para acesso ao mundo acadêmico e subsistência no ES, dando ainda espaço para a escrita. Em lugar das 4 habilidades linguísticas trabalhadas no EF, teríamos 3 no 1º ano do EM e 2 no 2º. Desta forma, os alunos chegariam ao PréVest mais competentes em leitura e o 3º ano (que só tem 4 meses de trabalho até o início dos exames) seria dedicado ao trabalho de reparo de lacunas ainda presentes.

Penso que com essa organização curricular e a utilização de mais textos multimodais e de menor extensão (no que tange ao número de palavras quando o texto é verbal), num modelo dialógico de aula, será estimulada uma visão mais crítica não só nos alunos, mas também nos professores de que língua é poder e de que, na escola, todos podemos ter acesso a esse capital e à possibilidade de inclusão no mundo das riquezas.

MINHAS REFLEXÕES E METÁFORAS TENTATIVAS

Aqui estão, já recebidos nesta casa de instrução, estes meninos, que o voto de seus pais, que o amor estremecido de suas mães nela colocou. É este um sagrado depósito que recebemos da Pátria. Temos confiança de que nos havemos de mostrar dignos dele. O segredo do ensino, senhores, para esta idade, tão tenra, é simples; é fácil, muito fácil! Consiste em amá-los, amá-los, amá-los sempre!

Barão Homem de Melo – Decano do Corpo Docente do Imperial Collegio Militar (1889)

A escola é um teatro de muitos participantes e muitos papéis (uns atores e outros agentes). O plano de aula é um script escrito só por um dos envolvidos – o mais competente. A sala de aula é um palco. Muitas peças serão encenadas em cada uma das salas, várias vezes ao dia. É na sala onde a narrativa realmente acontece!

O espetáculo se dá quando os participantes se encontram no palco, e aquele plano de aula escrito é proposto à encenação. Proposto, não posto. Sim! Porque nunca ocorrerá exatamente como foi escrito. Os outros participantes podem ser mais que atores, ser agentes, ativos, e, como tais, podem agir ou se negar a agir: respiram, inspiram, transpiram, reagem, têm voz, têm crenças, têm desejos, têm valores, têm prioridades. Sabendo ou não. Querem ou não ser coparticipantes. Eles dão vida àquele ‘técnico’ e frio papel. Eles são a razão de tudo e a prioridade. Eles vêm antes do currículo, do script técnico. Eles são, também, o fim de tudo. Por eles e para eles são todas as coisas. Eles são a vida do teatro; por eles cada ato. E a vida de cada um deles vale mais que o teatro inteiro! Se por um deles, num dia em que o participante mais competente vai se apresentar, seguro e orgulhoso de seu

texto, ensaiado para sua atuação, todo o script tiver que ser mudado, tiver que ser suspenso e reescrito, por conta de um só dos outros participantes, que seja! Mas que nada disso supere o valor e a urgência da vida e da voz de cada um deles.

Nenhum participante deveria entrar e sair deste palco igual. Ideal seria que se entrássemos atores, saíssemos agentes... Bom seria se saíssemos sempre maiores e melhores, mas a verdade é que nem sempre é assim... Às vezes é preciso que a semente morra para germinar.

Como disse Paulo Freire, “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2000, p. 30). E, assim, imbuída desse pensamento, seguirei adiante.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual review of anthropology**, New Jersey, v. 30, 2001, p.109-137.

ALMEIDA, G. de P. **Práticas de leitura para neoleitores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

AMORIM, M. Ensinando leitura na sala de aula de Inglês: teoria e prática. In: Taddei, E. **Perspectivas: ensino da língua estrangeira**. Rio de Janeiro: SME, 1997.

ANDERSON, J. Affordance, learning opportunities, and the lesson plan pro forma. **ELT Journal**, 2015: ccv008.

AUSTIN, Bo J.; HEINE, V.; SHAM, L. J. General theory of pseudopotentials. **Physical Review**, v. 127, n. 1, p. 276, 1962.

BAKHTIN, M. (VOLOSCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929] 1999.

BEAUGRANDE, R. **Text, Discourse, and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1980.

_____. **New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BOURDIEU, P; CHARTIER, R. A leitura: uma prática social. In: CHARTIER, R (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRUNER, J. **The process of Education**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1977.

BURATINI, D.Z. **Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J., SCHIMIDT, R. **Language and communication**. London: Longman, 1983.

CARDOSO, J. S. **As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral**. Niterói: UFF, 2004.

CARVALHO, F. **Colégio Militar do Rio de Janeiro – 125 anos**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2015.

CERUTTI, Janaína M. O mito do jovem que não lê. **Revista Língua Portuguesa**, 2012. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/34/artigo250297-1.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CHIAVEGATTO, V. C. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. In: _____. **Pistas e Travessias II**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p.93 – 130.

COOK, G.; SEIDLHOFER, B. **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of HG Widdowson**. Oxford University Press, 1995.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2003.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. 2.Ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2007.

DARTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, R (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DI NUCCI, E. P. Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio, 2002. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 31-38, 2002.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAUCONNIER, G. **Mental Spaces**. New York: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

GEERAERTS, D. (Ed.). **Cognitive linguistics: basic readings**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2006.

GUIMARÃES, R.R. A eficácia da tradução como estratégia de ensino de ESP. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v.5, n.3, 2011.

HABERMAS, J. **Theory of communicative action**. Trad. T McCarthy, Londres: Heinemann, 1984. v.1.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge University Press, 1987.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. v.8.

HYMES, Dell. On communicative competence. **Sociolinguistics**, p. 269-293, 1972.

ISER, W. **O ato da leitura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **Tesol Quarterly**, v. 40, n.1, p. 235-257, 2006.

JUNGER, C. S. V. Legislação e planejamento de curso de LE com foco na leitura. **Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais**. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995/2000.

KOOGAN, A. e HOUAISS, A. **Enciclopédia e Dicionário Ilustrado**. Rio de Janeiro: Ed. Delta, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (Ed.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: OUP, 2006.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed 77, 2002.

LOPES, M. O. M. **Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da rede particular e pública**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006

MANFRA, M. M. Action research: Exploring the theoretical divide between practical and critical approaches. **Journal of Curriculum and Instruction**, v. 3, n. 1, p. 32-46, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J.L. Uma dimensão crítica dos estudos de gêneros textuais. In: MEURER, JL; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros textuais**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2006.

NUNES, M. B. C. Visão Sócio-interacional de Leitura. In.: _____. **Oficina de leitura instrumental**: planejamento e elaboração de materiais. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005

OCHS, E. Becoming a speaker of culture. In: KRAMSCH, C. (Org.). **Language Acquisition and language socialization**: Ecological perspectives. London: Continuum, 2002.

PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; VERSIANI, Z.; PAULINO, G. **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. v. 6.

PAIVA, V.L.M.O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In:Lima, Diógenes C. **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016

POSSAS, S. **Inglês na sala de aula**: ação e reflexão. São Paulo: Moderna; Richmond, 2010.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, 2009.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de produção e compreensão de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001

SALIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 34, p. 7-20, jul./dez. 1999.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge University Press, 2000

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009

SMITH, Frank. Lendo, escrevendo e pensando. In: _____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 2000.

TAGATA, W. M. "It's mine!" Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

TURNER, M. **The literary mind: the origins of thought and language**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In.: **Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives**. [Oxford]: Claire Kramsch, 2002. p. 140-164.

VAN LIER, L. Agency in the classroom. In.: LANTOLF, P.; POEHNER, M. E. (Ed.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008. p. 163-186.

VEREZA, S. Fundamentos Teóricos do Ensino de Inglês instrumental: uma abordagem discursiva. In: SALIÉS, Tânia Gastão (Org.). **Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais**. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. Against dogma. **ELT Journal**, v. 39, n.3. (Reprinted in R. Rossner and R. Bolitho (Ed.). **Currents of change in ELT**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

YABU, F. **“Brasileiro não gosta de ler” e outras lendas do nosso folclore**. Disponível em: <http://www.yabu.com.br/blog/2012/01/30/brasileiro-nao-gosta-de-ler/> 2012. Acesso em: 5 dez. 2015.

ANEXO A – Projeto Pedagógico Resumido

INVESTIGANDO E BUSCANDO MAXIMIZAR A MEDIAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E DEPREENSÃO DE SENTIDO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA – UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA EM DIREÇÃO À AUTONOMIA

Professora pesquisadora idealizadora do projeto: Danielle Marques de Lima (LEM)

Professora colaboradora do projeto: Lúcia Gomes Pinheiro (LEM)

Professora voluntária para a aplicação do projeto: Andréa Cortez Sotero (Pré-Vest)

Resumo:

A problemática da leitura em contextos educacionais é uma questão antiga que se mantém na atualidade; no entanto, novas configurações sociais exigem um olhar diferenciado para a busca de soluções. A onipresença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e os hipertextos online requerem que façamos uma leitura atualizada do problema. Neste artigo, as autoras investigam o ensino de leitura em língua adicional e propõem uma pesquisa-ação, na busca de uma mediação mais eficiente entre professor e aluno. Pesquisando esta questão sob o viés da autonomia e da teoria dos gêneros do discurso e numa perspectiva sociointeracionista de leitura, encontram suporte tanto em teóricos clássicos na área de linguagem e aprendizagem, como Bakhtin e Vygotsky; quanto em textos mais atuais de campos diversos, como a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Linguística Cognitiva.

Palavras-chave: leitura, TIC, autonomia, gêneros textuais, sociointeracionismo

2 Introdução

O presente estudo pretende investigar o ensino de leitura em língua adicional (aqui Língua Inglesa) sob a abordagem sociointeracionista. A problemática da leitura em língua adicional no contexto das escolas brasileiras não é, de fato, uma questão nova. Podemos até ampliar a questão e incluir aqui leitura em língua materna – se considerarmos os relatos de professores e nossa vivência em sala de aula, parece haver muita dificuldade por parte dos alunos em ler e interpretar textos, estejam estes em sua língua mãe ou numa Língua Adicional. Isso soa bastante contraditório, já que estudos comprovam que os jovens da atualidade leem muito (Tagata, 2014). Vivemos na sociedade da informação e presenciamos todos os dias que as novas tecnologias mudam comportamentos e práticas no uso da linguagem; e a leitura, como mediadora de muitas ações sociais, é uma prática social (Moita Lopes, 2002) que sofre influência direta dos contextos históricos e tecnológicos. A multimodalidade e a hipertextualidade afetam o relacionamento do leitor com o texto, o modo como conduz e ordena sua sequência de leitura, pois ela passa a ser mais rápida, fragmentada, abarcando múltiplas opções de caminho. Insere-se aqui uma perspectiva multidirecional de leitura – multifacetada.

Talvez uma diferença que se pode começar a traçar é que as leituras mais feitas (e aqui exemplificadas) são todas socialmente motivadas – vontade de jogar, de interagir com as pessoas ou tomar conhecimento da vida de outros. O que não acontece com a leitura proposta na escola – uma leitura mais canônica, não

necessariamente vinculada à área de conhecimento e/ou interesse do leitor e, muitas vezes dissociada dos contextos socioculturais em que os alunos se inserem.

Cabe aqui, então, a percepção de que a leitura é uma atividade cognitiva e complexa que precisa e deve ser aprendida. E é nesse contexto que surgem a necessidade de atuação e o valor da figura do professor. Ao professor cabe maximizar condições de aprendizagem; estimular, promover e guiar a exploração do novo, do desconhecido; desenvolver confiança e ousadia criativa na interação, no diálogo com o texto, levando à percepção de que, como leitor, o aluno é também agente. Neste cenário, emerge, também, então, a preocupação com a formação do formador de leitores, a fim de que seja um mediador, um guia que promove criticidade e que articula Competência Linguística com Competência Comunicativa (doravante CC), estimulando a exploração de novas possibilidades na construção de sentidos para os textos.

3 Fundamentação Teórica

A leitura é uma prática social ensinada pela escola e paralela ao nível de instrução de alguém (Bourdieu: 1996). À escola cabem dois processos: o de alfabetização (ler e escrever por meio do domínio do código) e o de letramento (capacidade de aplicar o conhecimento do código linguístico para atuar/interagir em qualquer contexto) (Chartier: 1996). Assim, pode-se dizer que a escola tem condições de empoderar as pessoas, na medida em que as capacita a tomarem posse do texto e a entrarem na cultura dominante (Bordieu: 1996), tornando-se sujeitos de sua história.

Em se tratando de ensino de leitura, a linguagem é meio e objeto de estudo. Segundo Richards e Rodgers (1986) e Moita Lopes (1996), é necessário que as teorias de linguagem e aprendizagem estejam na base das escolhas que um professor faz em sua prática. Assim, pode-se distinguir três domínios importantes na prática docente do/a profissional de Língua Adicional acerca dos quais ele/ela precisa ter posicionamentos definidos, quais sejam: as concepções de linguagem, de aprendizagem e de leitura. Serão comentadas aqui somente as concepções que permeiam a elaboração da pesquisa: a concepção dialógica da linguagem (Bakhtin ([1929]1999), focaliza a linguagem sob uma perspectiva totalizante, em que se articulam as dimensões textual, contextual e intertextual (Stam, 2000: 13), e a interação passa a ser a realidade fundamental da língua); a Concepção sociointeracionista da aprendizagem (aprendizagem é um processo de construção compartilhada, em que os processos interacionais e as relações interpessoais são considerados em um contexto sociohistórico); e a Concepção sociointeracionista/discursiva da leitura (a interação constitui a instância de realização da língua e os processos de construção de sentido se dão com base nessa interação; ou seja, quando se trata de leitura, são as relações dialógicas (ativa e responsiva) que dão sentido ao texto.)

A concepção dialógica de linguagem de Bakhtin é fundamental para a compreensão de que os significados dos textos são construídos na articulação com outros textos e com o contexto social que os leitores trazem para a atividade de leitura. Há, também, uma interação entre os mundos do leitor e do escritor. Nesta concepção, O significado não “mora” no texto esperando que um véu que lhe encobre seja retirado, mas é (re)construído pelo leitor. É válido ressaltar, entretanto, que isso não significa que ao leitor é dada a possibilidade ilimitada de lançar

qualquer significado que lhe ocorra sobre um texto, mas que perceba e aceite possíveis divergências entre o que está no texto e suas previsões e/ou esquemas ativados, considerando a existência de informações que não detenha em seu conhecimento de mundo, num processo equilibrado de negociação de significado.

Uma vez que nosso objetivo é trabalhar com conceito de língua baseada no uso, acreditamos ser coerente partir das premissas da Linguística Cognitiva (doravante LC). A teoria sociocognitivista (GEERAERTS, 2006) entende que o significado emerge do uso - não é o somatório das informações presentes no texto, por isso acreditamos atender bem em nossas análises.

Para Widdowson (1983), dois conhecimentos trabalham juntos nesta concepção de leitura: o sistêmico (CL - níveis sintático, lexical e semântico) e o esquemático (CC/discursiva - com o conhecimento de mundo do leitor e sua capacidade de estabelecer expectativas e fazer previsões). Há uma dinâmica de negociação de significado em que identificamos o caráter de sujeito do leitor, com um papel criativo no processo de investigação e composição de sentido, capaz de desestabilizar redes constituídas: é a tensão entre a estabilidade do sistema e a instabilidade do enunciado. O leitor não é visto como um receptor passivo de dados. Daí Beaugrande (1980: p.23-24) estabelecer o conceito de competência textual (doravante CT). Um leitor proficiente, com CT, é capaz de flexibilizar suas previsões (a partir de esquemas ativados em seu conhecimento de mundo), ajustá-las ao texto e negociar significados alcançando uma compreensão real do texto.

Ao professor cabe desenvolver nos aprendizes a capacidade de articular a CL com a CC, além de orientar no processo de busca de significados. Assim como Moita Lopes (2002) preconiza, esta pesquisa está calcada no entendimento de que os elementos do sistema linguístico, em consonância com seus usos sociais, devem levar os alunos à percepção de linguagem como instrumento de interação/ação de sujeitos, de negociação de significados e de poder. Nesta perspectiva de leitura, o professor é responsável por “selecionar atividades que deem conta dos diferentes níveis de leitura: pré-leitura, leitura (superficial e profunda) e pós-leitura” (Amorim: 1997), além de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, estimulando o diálogo (com o professor, com o colega e com o texto). Assim, o professor não precisa (nem deve) criar um *modus operandi* que treine seus alunos para buscar marcas que sirvam de rastro ao encontro de uma resposta. Nessa linha, a leitura não será tão somente uma operação formal, em que marcas/pistas formais são perseguidas, mas um procedimento de construção de sentidos (KLEIMAN, 1995). De acordo com essa perspectiva de atuação docente, seus alunos se tornarão leitores eficientes, mais proficientes, capazes de equilibrar a realidade contida no texto com suas previsões (esquemas), saindo de um quadro de inocência textual para CT, passando a ser capaz de identificar as contradições advindas desse encontro e fazer escolhas interpretativas mais coerentes com aquilo que está efetivamente escrito.

Considerando que há graus diferentes de letramento, o New London Group (NLG)²² apresenta o termo multiletramentos a partir de duas mudanças: o aumento da importância da diversidade linguística e cultural; e a influência das novas tecnologias. Aparece aí o conceito multimodal de letramento, trazendo o significado para além do signo linguístico (escrita), com outros modos de construção do

²² Grupo de estudos criado em 1996 e sediado na Austrália que se dedica a investigar novas formas de letramento e suas possibilidades de inclusão em sala de aula.

significado (elementos visuais, imagens), num processo interativo. Xavier (2005) nos alerta para as possíveis “mudanças nos processos de leitura por causa do uso intenso das novas tecnologias de comunicação, especialmente do hipertexto online”. Devemos então considerar que, embora grande parte da comunicação atual se dê através da leitura e escrita, esta deixou de ser formada apenas por palavras; imagens, sons, gráficos, vídeos e vários outros recursos formam o todo textual, acrescentando e alterando sentidos.

Para que o processo de ensino e aprendizagem de leitura seja bem sucedido, é fundamental que os alunos desenvolvam autonomia em tal processo. É preciso que o aluno tenha papel ativo no seu próprio desenvolvimento. O professor deve conscientizá-lo a respeito e colaborar na formação desta autonomia. Para tanto, o educador deve abrir mão do seu papel tradicional e dividir responsabilidades com seus alunos, delegando tarefas e deixando-os fazer parte das tomadas de decisões; por exemplo, permitindo que os alunos participem da seleção dos textos a serem trabalhados. Outra medida importante é conscientizá-los sobre quais estratégias eles já utilizam para interpretar textos. No caso do experimento motivador descrito aqui, é possível que a ausência do *pre-reading* não tenha afetado o desempenho de alguns alunos pelo fato de que eles já haviam internalizado inconscientemente as estratégias de previsão e ativação de conhecimentos prévios. À medida que o aluno se engaja no processo, ele se torna mais autônomo e se torna sujeito leitor, capaz de criar sentidos e de reconhecer que um texto, na verdade, é a soma do dito e do não-dito (Xavier, 2005).

Por estas considerações expostas acima, acredito na validade do ensino de leitura a partir dos gêneros textuais. Deve-se ensinar gêneros para que os alunos entendam o que ocorre quando usamos a linguagem nas interações sociais e como se dá a aquisição e transmissão de conhecimento; o estabelecimento de relações sociais; e a construção e interação com diferentes identidades. O conhecimento, pois, das características e funcionamento dos gêneros textuais torna-se fundamental para que se efetive o caráter social da prática da leitura. O ensino através de gêneros não visa apenas a formação de leitores “eficientes”, mas também de cidadãos críticos e atuantes, que consigam questionar e desafiar as formas socialmente aceitas de conhecimento. Em suma, ao mesmo tempo em que o ensino de línguas através dos gêneros textuais serve ao propósito de atingir um objetivo “maior” (a formação da cidadania democrática), ele também propicia a formação da CT.

4 Metodologia

A pergunta de pesquisa que orienta as escolhas neste estudo é:

- Como as investigações e discussões sobre leitura e letramento, e LC podem contribuir no desenvolvimento de uma mediação mais eficiente entre professor e aluno no processo de leitura, de interpretação, de apreensão de sentido num texto em LE?

Outros questionamentos podem ser acrescentados:

- Que escolhas pedagógicas, atividades e estratégias envolvendo diferentes níveis de leitura poderiam ser desenvolvidas de modo que o professor em seu papel (num primeiro momento) de mediação na interação do aluno com o texto conduzisse este a uma visão crítico-reflexiva da leitura;
- Como criar/maximizar oportunidades/condições de aprendizagem e desenvolvimento dialógico (Moita Lopes)?;
- Como instrumentalizar o aluno com CL e CC, de modo a alcançar status de Competência Textual?;
- O quê reformular no ensino de leitura de modo a atender às necessidades encontradas numa turma?

O ambiente será a sala de aula de turmas do 3º ano do Ensino Médio (candidatos ao vestibular, a provas do ENEM e de concursos de nível superior, e futuros alunos universitários/cadetes de escolas militares), num prazo de execução que vai de março a junho de 2015, inclusive. Iniciar-se-á o estudo com entrevistas com professores – para conhecer sua visão leitura e avaliação de seu trabalho no CMRJ; e com os alunos – a fim de conhecer seu nível de proficiência, tipos de textos a que estão acostumados em Língua Materna e Língua Adicional, expectativa de carreira e visão da importância da leitura em sua carreira.

O material a ser usado será a partir de textos autênticos e de diferentes gêneros textuais, de Histórias em Quadrinhos, de *posts* de redes sociais, de periódicos acadêmicos, de textos literários, além de questões típicas de avaliações dos principais concursos.

A proposta é partir da análise dos próprios processos cognitivos e estratégias de leituras socialmente motivadas (gênero primário) dos alunos para chegar aos textos canônicos e complexos comumente trabalhados em sala de aula (gênero secundário).

Isto posto, cabe a nós, professores, descobrir como utilizar estes instrumentos da melhor maneira possível, de modo a propiciar aos nossos alunos a chegada ao patamar do discurso.

Os registros das observações serão feitos em diário e um colega crítico será considerado para assistência de aulas e posterior discussão. Ao final do processo, pretende-se ainda realizar entrevistas semi-estruturadas com alguns dos alunos participantes que se voluntariem para tal. Envolver outros professores da instituição no mesmo tipo de reflexão sobre sua prática e apresentar workshops na instituição sobre o processo de investigação são objetivos posteriores a serem buscados e alcançados. Creio que devemos atuar como professores pesquisadores: agentes ativos que interferem na construção da realidade que nos cerca e que está em constante formação. Através da pesquisa-ação, nosso objetivo é provocar mudanças no ambiente investigado, assumindo caráter hermenêutico e emancipatório.

Considerando, também, que partirei de um plano inicial, mas com liberdade de reformular o curso das estratégias e atividades, a fim de se maximizar os processos de construção de sentido em aula de leitura, acredito que o método cartográfico possa atender ao curso da pesquisa.

ANEXO B – Plano de Aula *Pro Forma* – a Prática Pedagógica

Após definir conceitos chave (linguagem, aprendizagem e leitura) para condução de um paradigma, dei início à elaboração de um plano de aula, *pro forma*, que me serviria de tempo de maturação de ideias, documento físico de comprovação de que eu estava, de fato, seguindo meus próprios preceitos teóricos e oportunidade para que eu mesma tivesse o meu momento de leitura e diálogo com os textos.

Em minha elaboração procurei considerar a mim mesma como leitora e meus passos em direção à compreensão dos textos que proporia às turmas – processos cognitivos e metacognitivos utilizados durante o tratamento que minha ‘inteligência’ daria à linguagem ali revelada. Tendo em mente as fases de pré-leitura, em que o conhecimento prévio sobre o assunto é resgatado e inferências ativadas a partir de pistas multimodais; e de pós-leitura, numa interação entre as projeções pré-estabelecidas e o que é proposto pelo texto em seu contexto.

Busquei algo que fosse operatório na escolha do quê e como salientar, dentre os instrumentos linguísticos e cognitivos utilizados numa leitura, a fim de que os conduzisse a questionar o texto e detectar marcas, pistas, signos, num ato de interação e diálogo constates; numa caminhada em que alunos aprenderiam a localizar tais marcas em oportunidades que lhes propiciariam uma investigação ativa associada a uma “reflexão metacognitiva regular” (ISER, 1999) e a uma constante verificação para que se mantivesse fidelidade ao que efetivamente estava no texto.

Sabia que seria, primeiro, ‘o meu’ diálogo e que outros, que partiriam dos próprios alunos ou até das professoras presentes, emergiriam durante a aula. Tinha a preocupação de não subestimar a capacidade deles, mas de me encontrar com o que Iser (1999) chama de “criatividade da recepção”.

Segue exemplar de plano de aula:

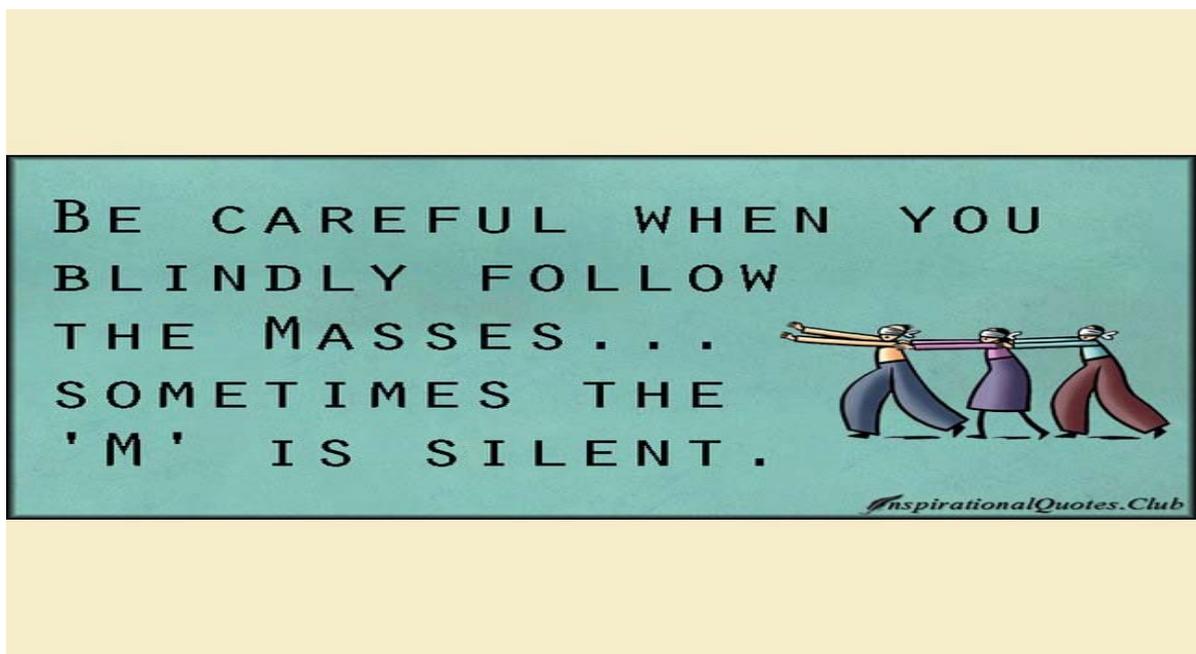
Público alvo: Alunos do 3º ano do EM
Duração da aula: 90 minutos

Suporte: quadro de giz; tela; computador; data show
Texto: textos multimodais de diversos gêneros
Objetivos gerais: propiciar oportunidades de multiletramento
Objetivos específicos: competência leitora - propiciar visão multimodal de texto e percepção dos instrumentos linguísticos, metacognitivos e cognitivos utilizados durante o tratamento que a 'inteligência' dá à linguagem ali revelada.

Dia 13Mai2016

PRÉ-ATIVIDADE: Aos alunos é permitido um tempo de leitura silenciosa do texto exposto em *slide*. É a pré-leitura, o primeiro contato, sem intervenção da professora, em que os alunos observam o texto e começam a gerar hipóteses. Ela se repete a cada imagem.

1. *Silent "M"*



ATIVIDADE DE LEITURA – Professora maximiza interação entre alunos e ela e alunos entre si, num processo de constante diálogo.

Objetivo: Nesse momento é de suma importância que toda resposta seja reconhecida, a fim de que os alunos, valorizados, à vontade e seguros, desenvolvam autoimagem como agentes processo de construção de sentido. Além da visão de que o sentido pode ser coconstruído.

Procedimentos:

1. Professora incita 'diálogo' entre alunos e texto a partir do nível do significado - *silent 'm': Do you know what a silent 'm' is?* A expectativa é de que os alunos revelem ou não conhecimento sobre a possibilidade de um grafema se apresentar 'mudo' em algumas palavras e apresentem exemplos.
2. A partir daí, professora pede atenção para o aspecto funcional do imperativo "*Be careful*" e das respostas que gera no leitor ou ouvinte: alerta, perigo.
3. Em seguida atenta para questão morfológica do acréscimo do sufixo *-ly* em *'blindly'*, formando um advérbio e uma maneira de se seguir 'massas'.
4. Alunos são convidados a fazer conexão entre a imagem e os dados motivados pelas perguntas da professora e fornecidos pelas respostas dos próprios alunos com seu conhecimento de mundo e sua competência linguística.
5. Professora volta a instigar alunos: *If the 'm' can be silent, what would happen if we took the 'm' from the word masses? Would we have a new meaning coming? Does this meaning have anything to do with the meaning of the whole picture?* O objetivo é fazê-los chegar ao significado de 'ass' e sua relação com o todo.
6. Por fim, a professora incita debate entre alunos sobre o tema de modo que alcancem coconstrução de sentido.

PÓS- LEITURA – Debate: *What happens when people blindly follow the masses? What does reading have to do with it? What is the importance of having reading competence to actively participate in the world and make ‘real’ decisions?*

Objetivo: O objetivo é mostrar a eles que ter competência leitora é ‘ver’ (contrário de ser cego) e fazer escolhas reais sem ser cegamente conduzido pelas massas.

2. Manhattan

Nest



ATIVIDADE DE LEITURA

Procedimentos:

1. Professora começa interação com alunos e texto a partir da identificação do gênero – publicitário - sua autoria, seu público e seus objetivos. Alunos identificam que a foto é de um outdoor? De que empresa?

2. A partir daí a professora pede atenção para o recurso das aspas naquele contexto e seu significado: discurso direto, a fala de alguém.
3. Em seguida atenta para do nível do significado - '*nest*'. Que esquemas resgata? Tamanho? Organização? Algo afetivo, acolhedor?
4. Alunos são convidados a fazer conexão entre a informação 'Manhattan' e o seu conhecimento de mundo, de onde fica (NY), tamanhos e valores de imóveis e sua competência linguística do que está efetivamente revelado no texto.
5. Professora volta a instigar alunos: qual a relação entre a palavra *nest* e essas informações que vocês trouxeram sobre Manhattan, NY? O objetivo é fazê-los chegar ao entendimento de que são agentes no processo de construção de sentido, de que também oferecemos informações ('*top-down*'), e não só receptores ('*bottom-up*').
6. Por fim, a professora incita debate entre alunos sobre a relação entre os sentidos de '*nest*' e o verb '*trust*'. Qual o objetivo do publicitário? O que ele quer 'vender'? "*Solutions*"! Que sentidos podemos construir juntos, unindo nosso conhecimento de mundo e as pistas do texto?
7. Professora projeta o outro *slide* e pergunta se há conexão com o anterior e qual.

Tripping over boxes



ATIVIDADE DE LEITURA

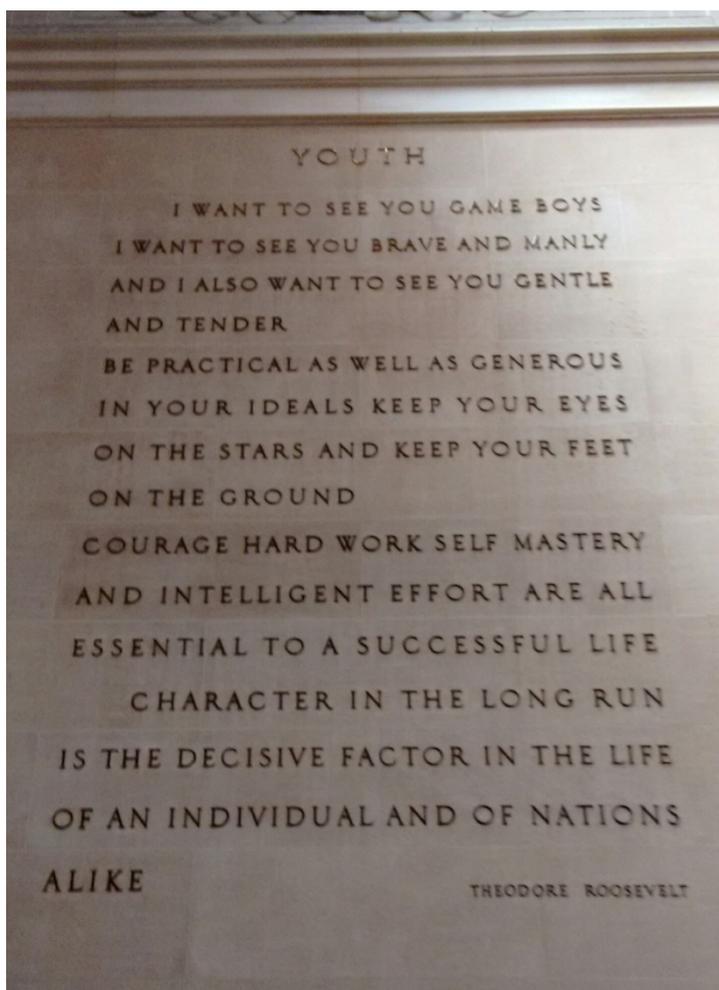
Procedimentos:

8. Professora parte dessa relação de continuidade e de mesmo 'produto' oferecido entre os dois *outdoors* e questiona significado, no nível da palavra – '*trip over*' e '*trip over boxes*'. E entre '*trip over boxes*' e '*nest*' da imagem 33?
9. Nesse momento a professora chama a atenção para o fato de que o discurso direto é de '*no one ever*'. Por quê?
10. A professora incita debate entre alunos sobre o questionamento de modo a propiciar coconstrução de sentido, mas nesse momento, com menor participação do par mais competente. Neste momento toda a parte linguística já foi trabalhada e a operação será somente de leitura.
11. Por fim, como meta estratégica, a professora faz os alunos retomarem os passos dados até o entendimento final das imagens, das operações cognitivas que lançaram mão para, passo-a-passo, construir sentido

PÓS- LEITURA – Debate: Qual o valor vendido pela empresa? Por que é um valor? É um valor em qualquer sociedade? Ou há questões de uma sociedade específica?

Objetivo: O objetivo é mostrar a eles que o conhecimento de mundo e os diálogos que estabelecemos entre o que sabemos e o que o texto oferece são essenciais para ativa construção de sentido por parte do leitor e a participação no mundo. As fotos foram tiradas por mim nas ruas de NY no ano de 2015 mesmo. E se fossem morar em NY? E se fossem trabalhar em NY? Seriam capazes de atuar plenamente na sociedade capitalista? Só um dicionário seria suficiente?

3. Roosevelt



ATIVIDADE DE LEITURA

Procedimentos:

1. Professora incita 'diálogo' entre alunos e texto a partir contexto geral do texto: foto? De onde? Parede? De onde? Museu? Quem é seu autor? É conhecido? Quem é?
2. A partir daí a professora pede atenção para o público para quem o texto foi escrito.
3. Em seguida atenta para questão morfológica do acréscimo do sufixo *-ly* em '*manly*', formando um advérbio.
4. Alunos são convidados a fazer conexão entre a palavra *tender* e coisas populares, conhecidas em que ela aparece, trazendo dos próprios alunos, de seu conhecimento de mundo informações que possam

auxiliar na compreensão daquela palavra naquele contexto: música do Elvis (*Love me tender*) e o peru *Tender* da Sadia. Como é aquele amor? Como é a carne do peru? E a Sadia vende carne de peru dura?

5. Por fim, a professora incita debate entre alunos sobre o tema, do tipo de jovem que Roosevelt queria para os EUA, de modo que alcancem coconstrução de sentido.

PÓS- LEITURA – Debate: Quais os valores morais estimulados por Roosevelt? E qual a conexão que faz com atributos físicos? Por quê?

Objetivo: Eu tirei essa foto de um museu em Washington. O objetivo é mostrar a eles que ter competência leitora é ser capaz de desfrutar de mais cultura e conhecimento em uma viagem.

ANEXO C – Questionário Escrito Respondido pelos Participantes Discentes do Projeto de Pesquisa

Entrevista com Participantes Discentes do Projeto de Pesquisa:

INVESTIGANDO E BUSCANDO MAXIMIZAR A MEDIAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE LEITURA E COCONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA – UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVISTA EM DIREÇÃO À AUTONOMIA

Olá! Primeiramente, muito obrigada por aceitar participar desse Projeto de Leitura em Língua Inglesa e da pesquisa para a minha dissertação de Mestrado em Linguística pela UERJ. Além de sua participação eventualmente vir a propiciar o desenvolvimento de sua competência leitora, sua contribuição certamente me ajudará a refletir sobre minha atuação como professora e, assim, a beneficiar o processo de aprendizagem de outros(as) alunos(as) como você. Peço, por favor, que leia atentamente as questões abaixo e pense, com tranquilidade, antes de respondê-las. É fundamental para mim, tanto como professora quanto como pesquisadora, conhecer um pouco sobre você, seus gostos e suas experiências como leitor(a). Qualquer dúvida, não hesite em pedir esclarecimentos!

Prof^a. Danielle Marques de Lima

1-Nome:

_____ (opcional)

2-Data de Nascimento: . ____ / ____ / ____

3-Cidade e Estado de Nascimento: _____

4-Estuda no CMRJ desde: _____ (ano)/ _____ (Ens. Fund. Ou Médio)

5-Escola(s) onde estudou antes: _____

6-Quais níveis de inglês no SEAN você cursou? _____

7-Fez ()/Faz () curso livre de inglês? SIM () NÃO() Em caso afirmativo, qual (quais)?Qual período? Até que nível de inglês cursou ou que nível cursa atualmente? _____

8-Faz algum curso preparatório fora do CMRJ? SIM () NÃO (). Em caso afirmativo, qual?

9-Se faz curso preparatório fora, você tem aulas de inglês nesse estabelecimento?

() SIM

() NÃO

- | | | |
|---|--|--|
| | <input type="checkbox"/> artigos de revista | <input type="checkbox"/> e-mails |
| <input type="checkbox"/> romances (ficção ou não) | <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos | <input type="checkbox"/> legendas de filmes ou séries em inglês |
| <input type="checkbox"/> poesias | <input type="checkbox"/> sites em geral | <input type="checkbox"/> blogs pessoais |
| <input type="checkbox"/> postagens em redes sociais | <input type="checkbox"/> outros | <input type="checkbox"/> leio em inglês menos que 1 vez por sem |

20-Considerando os tipos de texto acima listados, cite cinco (5) que você julga ter mais facilidade para compreender. Faça-o em ordem crescente de facilidade, ou seja, (1) mais fácil até (5) mais difícil.

21- Quais os temas sobre os quais você gosta de ler? Assinale 5 (cinco), numerando-os em ordem de preferência:

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> esportes | <input type="checkbox"/> viagens | <input type="checkbox"/> humor |
| | <input type="checkbox"/> televisão | <input type="checkbox"/> ciência |
| <input type="checkbox"/> tecnologia | <input type="checkbox"/> cinema | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> política | <input type="checkbox"/> religião | <input type="checkbox"/> outros. Quais? |
| <input type="checkbox"/> economia | <input type="checkbox"/> saúde | _____ |

22-Que aspectos oferecem dificuldades para a sua leitura/interpretação de textos em inglês? Numere-os de (1) mais dificuldade até (7) menos dificuldade:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> assunto do texto | <input type="checkbox"/> extensão do texto |
| <input type="checkbox"/> vocabulário | <input type="checkbox"/> expressões idiomáticas |
| <input type="checkbox"/> tempos verbais | <input type="checkbox"/> ausência de ilustrações |
| <input type="checkbox"/> conectivos | <input type="checkbox"/> outros? Quais? Descreva: |
-

23- Quando você se depara, na leitura em inglês, com palavras cujo significado desconhece, o que você geralmente faz? _____

24- Em que atividades um bom nível de leitura em inglês pode lhe ajudar no futuro?

25-Como você espera que um professor possa lhe ajudar a desenvolver sua capacidade de leitura e interpretação de textos em inglês? _____

26. Como você pode se ajudar a desenvolver sua capacidade de leitura e interpretação de textos em inglês? _____

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Por meio do presente termo, eu, **Danielle Marques de Lima**, professora concursada de Língua Inglesa do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), atuando nesta instituição desde fevereiro de 1998, venho solicitar autorização para a participação do(a) aluno(a) _____, pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável, na pesquisa para a minha dissertação de Mestrado em Linguística no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Mara Gastão Saliés. A pesquisa intitula-se inicialmente: **“INVESTIGANDO E BUSCANDO MAXIMIZAR A MEDIAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE LEITURA E COCONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA – UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVISTA EM DIREÇÃO À AUTONOMIA”**.

O projeto tem por objetivo desenvolver e aplicar um programa de leitura constando de tarefas de interpretação de textos de diferentes tipos (modalidades) e temáticas no período de abril a junho (inclusive) de 2015. As atividades, ao longo das próprias aulas, buscaram apontar dificuldades e propiciamentos em atividades de leitura propostas. Para tanto, utilizei-me de entrevistas com os(as) alunos(as), eventual gravação e análise de aulas, e assistência das aulas por uma professora também de inglês do CMRJ, além da professora titular da turma. A pesquisa procura reformular as próprias atividades, buscando e revelando estratégias no sentido de que os(as) alunos(as) caminhem rumo a uma maior **autonomia** na leitura de textos em língua inglesa. Ressalto que o projeto de pesquisa foi devida e oficialmente apresentado à minha chefia imediata, à chefia do PREVEST, à chefia da Divisão de Ensino (DE) e ao Comando do CMRJ à época. Todas essas instâncias estão cientes do objetivo e formas de implementação do projeto e de acordo com a pesquisa

A participação dos(as) aluno(as) é de caráter **totalmente** voluntário. O(a) senhor(a) tem toda a liberdade de recusar a autorização e também de, no caso de concedê-la, retirá-la a qualquer tempo, sem ônus quaisquer para o(a) senhor(a) ou para o(a) aluno(a) sob sua responsabilidade. Afirmando ainda a minha expectativa de que a participação do(a) aluno(a) no programa de leitura em questão possa trazer benefícios ao (à) discente, na medida em que, ao longo do programa, o(a) aluno(a) receberá orientações acerca de seu desempenho e sobre como melhorá-lo. Acredito que a participação dedicada, comprometida e assídua do(a) aluno(a) no programa de leitura objeto desta pesquisa poderá ser-lhe útil também em relação à realização de exames vestibulares e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Garanto que somente terão acesso aos dados extraídos de gravações em áudio das aulas e das entrevistas eu mesma, professora-pesquisadora e regente do programa, a professora titular da turma e a professora crítica que assistiu às aulas. Asseguro ainda total anonimato aos(as) alunos(as) participantes com a troca de todos os nomes por pseudônimos.

Informo-vos que dados das aulas e entrevistas, além de integrarem o texto de minha referida dissertação de Mestrado, poderão ser divulgados por meio oral e escrito, seja impresso ou on-line em eventos acadêmicos, científicos e/ou educacionais e em publicações como anais de congresso, revistas de circulação nos meios acadêmicos e capítulo de livro. Asseguro-lhes que a presente pesquisa NÃO tem qualquer finalidade comercial e que haverá cópia da dissertação disponível no site da Pós Graduação em Linguística da UERJ.

Coloco-me à disposição do(a) senhor(a) responsável para maiores esclarecimentos. Favor contatar pelo e-mail: danylima1010@gmail.com. Agradeço a atenção recebida e peço que, no caso de uma autorização para a participação do(a) aluno(a) na pesquisa ser concedida, o(a) senhor(a) rubricar a primeira página, preencha os dados, assine abaixo e devolva este termo assim que possível

Grata,

Professora Danielle Marques de Lima

AUTORIZAÇÃO:

Eu,

_____,
responsável pelo(a) aluno (a)

_____, número _____,

autorizo sua participação no referido projeto de pesquisa, após ter lido integralmente o presente termo de consentimento livre e esclarecido (constante de duas páginas) e estar ciente e de acordo com seu conteúdo.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

(Assinatura do(a) responsável)

ANEXO E - Notas da Professora Crítica

A colega crítica sempre escrevia suas notas durante o andamento das aulas. Por vezes, acrescia comentários após, também. Eles foram feitos num caderno separado somente para este fim e eu fiz comentários em cima das anotações dela. Transcreverei aqui somente as aulas cujos excertos foram utilizados e citados na análise, para que o anexo não fique exaustivo, uma vez que cada dia tinha 90 minutos de aula. A apresentação foi exatamente da forma que se segue.

1. Comentários referentes à prática pedagógica exposta no **Anexo B**

13/05/2015
Quarta-feira - Turma 306 - Manhã
Imagem 32²³ – Silent ‘m’
1. Professora projeta slide no quadro
2. Chama a atenção p/ nas ativi//s de leitura focar nos sentidos subliminares
3. Be careful when you blindly follow. Sometimes the “M” is silent
4. Chama a atenção p/ que o texto se vale de uma reali// linguist de q. no inglês algumas consoantes são mudas. A prof ^a articula ao fato de q. no post está escrito “The M is silent”
5. Um aluno, Aleandro, percebe que se tirar o ‘m’ da frase do texto fica ‘ass’
6. Prof ^o convida alunos a recuperarem os signif. De ‘ass’.
7. Um aluno fala ‘bunda’. Prof ^a concorda, mas foca tb em outros sentidos de ‘ass’ tb ‘burro’, ‘jumento’.
8. Desses aspectos particulares, a prof ^a incita alunos a construírem sentid geral do texto. Uma aluna comenta: se você segue a multidão, vc n está tendo opinião própria está deixando se levar pelos outros
9. Prof ^a fecha: “Ah! Vc está sendo um jumento?”
Imagem 33 – Nest’

²³ Esta numeração foi alterada na edição do texto final da dissertação. Novos números foram dados às imagens, pois nem todas estão presentes no anexo. Mantive aqui a primeira numeração com o objetivo de ser totalmente fiel ao texto da professora. Todas as numerações das notas da colega crítica estão segundo o primeiro plano. Os nomes dados às imagens foram mantidos, entretanto.

10. Profª parte de uma abordagem + geral o conhecimento de mundo dos alunos a função do outdoor.
11. Pergunta aos alunos quem teria produzido, a autoria do outdoor.
12. Profª vai mostrando e alunos localizam a coisa na postagem
13. Profª vai paulatinamente resgatando o q. já foi construído conjunta/ c/ os alunos: a função do outdoor; quem escreveu.
14. A Profª chama a atenção p/ o uso de recursos linguísticos: o uso de aspas. Profª pergunta o q. significa. Um aluno comenta “Alguém disse aquilo”.
15. Profª discute as ideias sentidas associadas à palavra ninho. Vai convidando vários alunos a darem suas sugestões
16. Vêm c/ os sentidos de “coisa bagunçada”. Profª chama a atenção p/ a ideia de coisa pequena.
17. A omm tempo ela lembra q. pode haver várias possibilidades de sentido
18. Interessante: professora nova/ ressalta as funções do texto de gênero publicitário.
19. A professora usa estratégia muito interessante: apela p/ o conhecimento de mundo: onde é Manhattan. Alguns alunos não sabiam e ela resgata o fato de que M é um lugar central, onde os imóveis são muito caros, não se consegue espaços grandes.
20. Profª lembra da necessidade// de cada vez + em função das avaliações tb como vestibulares saber ler, construir sentido, significados, além do texto
21. Ficou-se com dois sentidos para nest: neutro (o de lugar pequeno) e o trazido por Aleandro (lugar bagunçado). Profª chama alunos diversos á participação na construção do significado.
22. C/ base nesses dois significados, a Profª engaja os alunos na recuperação de sentidos possíveis p/ o texto.
23. Muito legal: Profª chama a atenção p/ o fato de q. toda a questão linguística foi trabalhada; a operação agora é de leitura.
24. Ela resgata uma questão ligada ao mundo real, a função da empresa de ‘organizar o ambiente’.
25. Ela tb questiona q. está faltando a inserção do sentido de “Said no one ever”
26. Aluno hábil/ comenta que nenhum cliente falaria aquela frase c/ a impressão de um ambiente bagunçado.

27. Nova/ a Profª questiona quem se interessaria pelo anúncio. Aleandro: “um empresário”
28. Profª envolve a turma p/o reprocessamento de todas as informações obtidas e sentidos construídos.
29. Ela utilizando de uma meta estratégia lembra aos alunos todas as operações cognitivas de q. tiveram q lançar mão p/ construir as interpretações do texto, os sentidos. Ela lembra q. atinaram p/ o nível + própria/ linguístico, o tipo de gênero, o ‘emissor’, o público presumido, conheci/ de mundo, o local/contexto da postagem (Manhattan)
Imagem 34 – ‘Tripping over boxes’
30. Importante estratégia p/ a ativação de esquemas cognitivos: Profª esclarece q. post/anúncio produzidos pela mm empresa anterior.
31. Em uma das contrib a Profª comenta q. o aluno está dialogando c/ o post anterior. Isso mostra q. a estratégia inicial da profª foi muito útil.
32. Ela comenta, acertada/, q. os alunos já estão partindo de um conheci/ prévio,ou seja, as interpretações e caminhos construídos na postagem anterior. Muito bom: esse comentário tb tem um caráter meta pois pode mostrar/conscientizar aos alunos acerca de como eles estão ‘aprendendo’ a ler, q. diversos conheci/s est sendo ativados.
33. Nesse 3º post os alunos muito + fácil/ e rápida/ resgataram o sentido da propaganda.
Imagem 5 – ‘Roosevelt
37. Porª pergunta acerca de onde foi tirado o texto
38. Aluno comenta de um museu (aluno percebe que foi uma foto tirada à distância)
39. Profª questiona tipo de texto
40. Aleandro: discurso (Dany final/ o ‘elogia’ irônica/. “Perfeito, Aleandro!” Até eu, Lúcia, caí, kkkkkk... e os outros alunos tb! ♥♥♥
41. _ Professora questiona / leva à discussão do sentido de ‘game boys’, o porquê desse vocativo.
42. Nova/ ela retoma ≠s aspectos do texto: foi Roosevelt, estava em um museu, se destinava à juventude.
43. Ela vai, então, partindo p/ a leitura conjunta do texto com o todo. Vai elicitando

a acepção de alguns adjetivos usados no texto p/ auxiliar na construção de sentido.
Por ex: palavra ' <i>tender</i> '. A Profª convoca ≠s contextos em q. essa palavra é usada: <i>Love me tender</i> <i>Tender</i> (Sadia)
45. Muito legal: explicação / discussão da propaganda da Sadia: carne de peru dura, mas a empresa quer passar a ideia de q. o seu é suave, macio
46. Profª incita a criar caminhos p/ a construção de analogias semânticas import no processo de leitura
47. No texto de Roosevelt ' <i>tender</i> ' gentis, educados no trato etc
48. Esse tipo de operação pode, a meu ver, fornecer uma base p/ q. os alunos lidem c/ palavras cujo significado à 1ª vista pensam desconhecer!
49. Professora procura nova/ questionar o sentido de <i>game boy</i>
50. Recorre ao conhecimento de mundo acerca de 'esporte'
51. Importante: menção à função ling. do conector ' <i>as well as</i> ' conjug das virtudes q. Roosevelt propõe aos jovens.
52. Construção dos conselhos de Roosevelt à função dos jovens: seja racional mas tb sonhe
53. <u><i>Self-mastery</i></u> Uso de estratégia de caráter linguístico: atenção para o prefixo ' <i>self</i> '
54. Comentário sobre o sentido geral do texto: qual o legado de roosevelt para a juventude. Virtudes morais e físicas q são importantes não só para você, mas tb para o seu país.

2. Amostragem de cópia digital do caderno

Segue digitalização das páginas do caderno referentes às aulas cujos excertos foram utilizados e citados na análise.

13/05/2015

Quarta-feira - Turma 306 - Manhã

- 1) Professora projeta slide no quadro
- 2) Chama a atenção p/ nos atores de leitura focar nos sentidos subliminares.
- 3) Be careful when you blindly follow. Sometimes the "M" is silent.
- 4) Chama a atenção p/ que o texto se vale de uma realty linguist de q. no inglês algumas consoantes são mudas. A profª antecipa ao fato de q. logo post ela escreve "The M is silent"
- 5) Um aluno, Alexandre, percebe q. se tirar o "M" da frase do texto fica an.
- 6) Profª convida alunos a recuperarem os signif de "an".
- 7) Um aluno fala burro. Profª as concorda mas foca tb em outros sentidos de "an" tb "burro", juramento.
- 8) Dando aspecto particular, a profª solicita alunos a construirem sentido

observando
 a situação

tillbra

ocorrência entre prof e alunos e entre eles

1º Post. Uma aluna comenta: se você segue a multidão, você está tendo opinião pp. Ela desanda e levava pelo outro

1 -> Prof. fecha: "Ah, você está sendo o jumento"

2º Post

Multiletramento

Multimodalidade

10 Prof. parte de uma abordagem geral e conhece de mundo dos alunos a função de outdoors.

11 Pergunta aos alunos quem ^{gênero textual} teria produzido, a autoria do outdoor

12 Prof. vai mostrando e aluno localiza a casa na postagem

13 Prof. vai, paulatinamente, resgatando o q. já foi construído conjuntamente com os alunos a função do outdoor, quem escrevem.

14 A Prof. chama a atenção p/ o uso de recursos linguísticos: o uso de aspas. Prof. pergunta o q. alguém significa. Um aluno escreve: "Alguém disse aquilo."

ocorrência, liberdade e falas

baixar o vídeo

15) Prof: discute as ideias ^{conhecidas} associadas a palavra ninho. Vai convidando vários alunos a darem suas sugestões.

16) Vem a 2ª sentido de "coisa bagunçada". Prof: chama a atenç. p/ a ideia de coisa pequena.

17) Ao mm tempo, ela lembra q. pode ~~haver~~ várias possibilidades de sentido.

9/20/20

18) Interessante: professora não resalta as funções do texto de gênero publicitário.

conhecido mundo
culturas
multiculturais
valores

19) A professora usa estratégia muito interessante: apela p/ o conhecimento de mundo: onde é Manhattan, alguns alunos n. sabem e ela pergunta e faz de q. (M) é um lugar central, onde os imóveis são muito caros, n. se consegue espaço muito grande. → funcionamento de info. leitura

19/11/20

20) Professora lembra da necessidade de cada um + um função das avaliações tb como vestibulares, saber ler, construir significados além do texto.

21) Ficou-se c/ dois sentidos p/ nest: Paul Natorp (de o de lugar pequeno) e o trazido por Alexandre (lugar bagunçado). Profis-

para chamar alunos diversos à participar na construção do significado

38) Com base nesses dois signif., a prof. engaja os ~~seus~~ alunos na recuperação de pontos perdidos por o texto.

39) Muito legal. Prof.^a chama a atenção por o fato de q. toda a parte linguística foi trabalhada; a operação agora é de leitura.

40) Ela resgata e situa "quê" ligado ao mundo real, a função da empresa de "organizar o ambiente".

41) Ela tb. questiona q. estão faltando a ^{função} inferência do sentido de "Saíd no ene eve".

42) Aluno Hatief comenta q. nenhum cliente falava em frase q. a empresa de um ambiente bagunçado.

43) Novaf a prof.^a questiona quem se interessou pelo anúncio Alexandre: "um empresário".

44) Professora envolve a turma por o reconhecimento de todas as informações

com o texto e sentido construído.

→ Ela utilizando de uma meta estratégica relembra aos alunos todas as operações cognitivas de q. tiveram q. lançar mão p/ construir as interpretações do texto, os sentidos.

Ela lembra q. apresentaram p/ o nível + proprias linguagens, o tipo de gênero, o "enunciado", o público presumido, conhecimento de mundo, o local/contexto da postagem (Manhattan)

→ buscando esquemas

3º Text

Importante estratégia p/ a ativação de esquemas cognitivos: profª esclarece q. post/anúncio produzidos pela mm. Imagem do anterior. → scaffolding

Em uma das contrib. a profª comenta q. o aluno está dialogando o q. post anterior. Isso mostra q. ~~para~~ a estratégia inicial da profª foi muito útil.

→ ~~o~~ ~~texto~~ ~~de~~ ~~profundizado~~, ~~reconstruindo~~
Ela comenta, acertada, q. os alunos, já está partindo de um conhecimento, ou seja, as interpretações e caminhos construídos na postagem anterior. Muito bom: em comentários de tem um caráter

Justificativa dos pontos
compreensão

Alunos fazendo uso
da estratégia de scaffolding

meta pois pode mostrar / conscientizar
aos alunos de acerca de como eles
estão "aprendendo" a ler, q diversos
conceitos est sendo ativedo

- 34) Nesse 3º post os alunos muito + fácil
e rapidamente resgataram o sentido da
propaganda!

4º Post *Questão resolvida na sala de aula*

- 34) Aluno comenta logo q há um
pequedinho q os dois sentidos de
"right"
- 35) Comenta-se sobre as +s coisas de
atual das mulheres.
- 36) Muito bem humorada a observ. da prof.
"qdo se mesmo estavam participando
as meninas tb têm q falar, p/ fazer
esse texto ser verdade."

5º post

- 37) Prof. pergunta sobre acerca de onde
foi tirado o texto.
- 38) Aluno comenta de um museu (aluno
tinha

percebe q. foi uma foto tirada à distância)

32) Profª questiona tipo de texto

41) Alexandre: discurso (Dany final) e "elogio" irônico: "Perfeito, Alexandre!" Até eu, Lúcia, cá, kkkk... e os outros alunos tb! ♡ ♡ ♡

40) - Professora questiona/leva à discussão do sentido de "gama bege", e porque desse vocábulo.

42) D. Nova ela retorna #s aspectos do texto: foi Robbe-Grillet; estava em um museu, o erro se destinava à juventude.

multitranstornos

43) Ela vai, ent, partindo p/ a leitura conjunta do texto com o todo. Vai elucidando a acepção de alguns adjetivos usados no texto p/ auxiliar na construção de sentido

44) Por ex: Palavra tender a profª convoca #s contextos em q. essa palavra é usada: } Love me tender } Tender (Sadia)

45) Muito legal: explicação/discussão da propaganda da Sadia: carne de peru dura, ^{libra}

variações de significados palavras
domínios

Faço mais linguístico pp texto é mais
de palavras escritas
mas a empresa quer passar a ideia
de q. o seu é suave, mais

Prof.^{ma} cria caminhos pp a construção
de analogias semelhantes import no
momento de leitura

No text de Roosevelt "fender", gentis,
educados no trato, etc.

Este tipo de operação pode, a meu ver,
fornecer uma base pp q. os alunos
lidam q. palavras q. cujo signif. à
1ª vista pensam desconhecer!

Professora resgata procura novas
questões o sentido de game boy

Recorre ao contexto de mundo acerca
de "reporte"

Importante: menção à função ^{prof.} do corrector
"as well as", confus. das virtudes q.
Roosevelt propõe aos jovens.

Construção dos conselhos de Roosevelt
à função dos jovens: seja racional mas
tr. porhe.

Self-mastery *estratégia*

(53) Uso de estratégias de caráter linguístico: através do prefixo "self"

(54) Comentários sobre o sentido geral do texto: qual o legado de Roosevelt para a juventude.

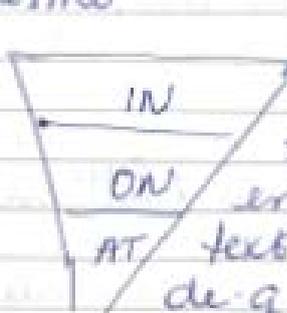
As virtudes morais e físicas q é importante não só para você, mas tb para o seu país

Post sobre questões linguísticas

multitramento layout importante

(55) Prof. esclareu a importância do post sobre preposições, mas, ao mesmo tempo, utiliza-o para trabalhar questões de leitura envolvida no post q ajuda a entender a explicação gramatical contida no mesmo

** Prof. observa figura de triângulo e de debaixo do triângulo e se para compor o texto*



(56) → Importante, sacada: professora ressalta a ligação entre layout e sentidos no texto. * Aluno contribui q o fato de q conforme "se desce o triângulo vai afinando. C/ base no layout, vai se construindo

as noções linguísticas / gramaticais de
 q. in + geral, depois ON um pouco
 + específico e at, o mais específico de
 todos

↳ Prof.~ relembra exemplos de uso
 q. alunos provavelmente já sabe (in +
 País; on + Rua; at + n.º do apto).

↳ (Bela conjugação) de explic gram e
 questões de leit (sobret a estratégia de
 atenc ao layout)

Post { arrive in
 at

↳ Prof.~ comenta exemplos de
 frase reais no texto, lembrando aos
 alunos q. se compreens de solia / i.
 conceito de "geral" / "específico" pode
 facilitá-los e ajudá-los no uso.

↳ Comentários "A Posição" (13:50) sobre a aula
 da manhã

Observe que, infelizmente, muitos alunos
 não estavam ~~de~~ participando da
 atividade e, sim, dedicados aos es-
 tilibra

POST 1 " If Howard Schultz gave up..."

- 2 comentários, quant. e qualidade de engajamento dos alunos
- (65) Prof= pergunta sobre quem é seu público, os alunos, já q. há uma certa variação de presença entre as aulas. Isso é importante para q. ela avalie os post questionar q. apesar do discurso durante a leitura e tr. p/ uma reflexão do conteúdo de mundo da aluno
- (66) Retomou o fato de q. já tiveram o conteúdo do post
- (67) Questionar metalinguística: ela pergunta sobre q. conteúdo além do linguístico deve ser tr. p/ ler o texto. Ela, então, resgata o conteúdo de mundo acerca de "Starbucks"
- (68) Ela ressalta a import. da aplic. do conteúdo de mundo, lembrando q. essa import. já foi discutid. desde a 1ª aula.
- (69) Chama a atenç. p/ o auto nome p/ "Howard Schultz", leva-os a refletir o papel desse sujeito, o fundador.
- (70) Questiona o papel, a atuação de HS p/ o sucesso de Starbucks; elicitando as atitudes de H.S. Vários alunos contribuem e ideias: determinação, perseverança, confiança.
- (71) A profª questiona sobre o q. HS fez

(79) Ela trata das formas verbais. Chama a atenção p/ a forma verbal gave up no passado. Muitos alunos n̄ reconhecem de imediato de q. se trata de um verbo no passado.

(80) A prof: tb destaca q. o desconheço do aluno acerca do uso/forma de condicionais estava criando obstáculos p/ a interpretação do sentido do texto.

(81) Ela ent̄ usa de uma estratégia: constrói uma situação + concreta, ligada a sua pp. real p/ mundo p/ resgatar/ reativar o conheço gramatual dos alunos sobre condicionais.

(82) Se eu n̄ tiver dinheiro, eu n̄ vou ...
" " e tivesse " , eu n̄ iria ...

(83) Esse exemplo, em Português, parece ter contribuído p/ q. os alunos entendem melhor a relação sentido x forma dos verbos nas estruturas condicionais.

(84) Agora, a professora volta p/ o post e vai trabalhando a construção condicional do texto, eliciando, ao mm tempo, o tempo verbal empregado. Ou seja, a prof: mescla o conheço

90) A prof. ~~estava~~ questiona o uso do termo em trocadilho: left qual a sua classe gramatical nas duas x interpret: a da loura e a da Disneyland / A loura entende como "verbo" e a intenção de Disneyland era o de um substantivo, para sinalizar.

Post 3

91) Ponto na prova q a marca do celular

92) Lo vários alunos se envolvem na leitura da imagem.

93) multiletramento
Muito legal o uso de uma imagem só, só texto. Investir no aspecto da multimodal. A professora coloca em prática, nessa atividade, e uma noção importante já trabalhada ao longo do curso: tudo é texto.

94) Aluno conclui q a marca do celular denota o excesso de seu uso. Chega-se a um consenso de q aquilo é prejudicial. Reflexo interessante, até de cunho educacional.

Questão oral

Post. ④ Environmental Vocabulary

Professora fornece ativa o conceito de crush (sem postagem).

Os posts "Environmental Vocab" & "Vocab on relationships" sã trabalhados conjuntamente.

Esses dois postagens envolvem muitos alunos. Inclusive, to have a crush on sb" é usado pf conversar q os ppz aluna sobre as relações entre eles.

Trabalho q o signif de "hit off"

Professora trabalha paulatinamente a construção do sentido do verbo. Pergunta sobre o signif de "hit" em Português. Depois, elicitam se há em Port. alguma expressão em q se use o verbo bater.
 Um aluno contribui q "meu Santo n̄ bateu com..."

↳ Percepção vinculada q a língua Materna favorecendo a construção do sentido em L2.

To Fall for someone

↳ Vários alunos se participam da discuss sobre os usos/ideias que o verbo

na partici
parças

③

④

⑤

⑥

⑦

⑧

⑨

⑩

⑪

⑫

⑬

⑭

⑮

Li ch. 2 → ajuda, negativas, motivação → aumento na partici
domínio fortíssimo

motivação

(16) Brainstorming prof: relembra q um aluno já tinha aventado "confusão de ideias". Prof: comenta q brainstorm se refere a prod. de ideias q num primeiro momento s/ lógica podem se tornar importantes.

(17) Rain on someone's parade

(18) Questionar de um termo bem presente a reality cotidiana dos alunos, prof: chama a atenção p isso de q a palavra tem a ver q e q eles devem fazer.

(19) Prof. tr. resgate a ideia já trazida pelo aluno de q "rain" pode estragar os planos, daí, a ponte entre ~~com~~ elemento linguíst. experiências cotidianas e sentido das expressões cotidianas.

• Take something by storm

(20) Prof. tra. o post da exibição p q. aluno n. vêem a definição e pensam ~~super~~ inferior, por meio de ~~as~~ operações cognitivas, o sentido da expressão idiomática.

(21) Um aluno contribui q a ideia de "tomar rapidamente". A prof: lê a definição tira

pois mais de sua atenção).

(14) Outro aspecto importante a ser levado em conta é que na cultura exalta como um todo, ou seja, e também no colégio, o inglês não é visto / considerado como disciplina de "1ª linha", de importância para os alunos. Há vários fatores ligados à instituição que podem, a meu ver, contribuir para formar essa perspectiva, por parte dos alunos. No colégio há uma classificação dos alunos com base em seu desempenho (notas formais) ~~para~~ para a qual o inglês não é levado em conta. Além disso, um bom contingente de estudantes faz curso livre fora e julgam que o conteúdo do colégio não lhes acrescenta (o que não quer dizer que tais alunos tenham resultados excelentes). Enfim, do 6º ano (2º os alunos vão formando uma opinião / avaliação de que o estudo do inglês não ~~é~~ é algo prioritário. Falta-lhes estabelecer uma conexão entre o estudo do inglês e o que isso pode lhes trazer de ganhos, como futuros profissionais e cidadãos.

(15) E, futuramente, essa proposta de leitura que vem sendo desenvolvida pela Prof. Danielle objetiva criar uma conscientização de que como a

leitura (seja em qualquer idioma) envolve ~~uma~~ operações cognitivas de grande variabilidade e complexidade e, como a capacidade leitora (sendo desenvolvida e exercitada) pode proporcionar-nos um maior engajamento na vida sociocultural, reflexão crítica sobre relações de poder entre os interlocutores e sobre os propósitos comunicativos de determinadas escolhas linguísticas dentro do texto. Enfim, a proposta de leitura e sua execução didática têm ficado se ancorado na perspectiva de leitura como "ação no mundo" e tem visado a fazer com que alunos se reconstituam como esses leitores/atores.

Retornando as muitas considerações iniciais, penso que essa proposta, paralelamente aos seus diversos eixos com alunos participando, lançando contribuições em que se percebe claramente que eles já incorporaram ~~as~~ estratégias cognitivas das aulas anteriores do presente projeto e conseguem até realizar reflexões metalinguísticas, também acaba por se deparar, como era de se esperar, em alguns extratos que têm a ver, na minha visão, com a própria história do aluno com

o ensino de inglês (na sociedade e na escola aqui) é ² com sua história de práticas e rotinas de aprendizagem e no que toca a tipo de atividades, relações interacionais cf prof e/ou colega, e ³ ainda com o próprio contexto em q. as aulas estão se dando, ou seja, uma turma do PREVEST, de regência de outra professora que não a Profs Danielle, e, em, um espaço que não é o "seu", habitual, ou seja, há uma questão aí em que podem estar em jogo relações de poder, de aspectos relativos à autoridade, disciplina e legitimidade.

16 ¹ Como comentar, o inglês não é talvez valorizado pela instituição e/ou por ~~uma~~ uma parte do contingente dos alunos com na medida em que nós, docentes da disciplina, despendemos ali em resposta à dedicação, seriedade e amor com que todos realizamos o nosso trabalho. Uma parte dos alunos tende, fa de longa data, a priorizar o estudo de outras disciplinas. E, no estágio em que se encontram, no PREVEST, isso se acentua, pois, pressionados pela proximidade de vários exames vestibulares, eles realmente focam naquelas áreas mais cobradas ou nas quais julgam ter dificuldades. Daí, ver

nas aulas do projeto em questão (digamos agora 45 base na ausência de duas aulas) alguns alunos claramente envolvidos em outras atividades, fazendo exercícios e com outros materiais didáticos em cima da mesa.

(14) (2) Também se deve considerar que a proposta das atividades utilizadas (leitura de post, propagandas e pequenos textos em q há um uso "sagaz", conciso mas ao mm tempo pleno de possibilidades de significado) é muito inovadora, a julgar pela minha experiência, ^{conhecida} de que é feita ao longo do processo de ensino-aprendiz na instituição. Do 6º ao 2º ano trabalhamos com as 4 habilidades e, de fato, cremos que são três minutos ganhos para o desenvolvimento de proficiência comunicativa por parte do aluno, que tem um impacto social, dado a importância do conteúdo do idioma no mundo do trabalho hoje. Contudo, infelizmente, por quest de tempo, não há um trabalho focado diretamente em leitura. Acreditamos, enfim, que é parte do próprio processo que essa (maior) participação dos alunos vai ir acontecendo na medida mes-

no em que os alunos vão incorporando
 essas novas estratégias cognitivas e
 relações intracurriculares, e que de fato,
 como mencionado, já está acontecimen-
 do, em #s medidas e intensidades,
 com vários alunos. Hoje, por exemplo,
 já notei um maior engajamento e
 H de um maior n° alunos (com
 + meninas participando também).

103 O fato de o espaço não ser da
 regência da professora ~~pode~~ pesquisadora
 pode dificultar que os dois pontos ante-
 riores sejam melhor trabalhados / mais
 investidos com o auxílio digamos
 da autôuf moral da professora já
 que, ali, ela não ocupa a
 posição de regente da turma. Soma-se
 a isso o fato de que a professora
 regente encontra-se presente na assistên-
 cia e que poderia, a meu ver,
 ocasionar um certo constrangimento se
 a professora e pesquisadora tentarem
~~exercer~~ exercer uma ~~função~~
 autôuf que a configuração institucio-
 nal não lhe legitima. Acrescente-se
 a isso o fato de que os alunos pa-
 ram que não está sendo avaliados
 formalmente nas aulas em si. É um
 de uma história como aluno em
 que o nível de engajamento ainda está
 muito atrelado a possibilid. de atribuição

Quanto a leitura de \neq s gêneros textuais
feita de forma + atenta, reflexiva,
relacionando as várias dimensões textuais,
ou seja, levando em conta os aspectos
que a prática pedagógica da prof-
pesquisadora tem levantado, poderia
aparelhá-los para uma ação +
autônoma e engajada na vida
social.

Essas outras habilidades tb podem ser ensinadas
 na leitura → escrita aqui. Oportunidades
 de mundo sobre as situações de precariedade
 e opressão de q. a mulher ainda é vítima.
 O caso no ENEM!!! Profeta

128) A profª vai comentando novelas sobre o
 possível percurso de escrita de uma
 redação p/ o ENEM. começa-se q. caract
 gerais aplicáveis a todos os contextos e, depois
 no detalhamento, sobre a situação das mu-
 lheres do Oriente Médio. ⇒ Muito importante:
 alia as atitudes de leitura e escrita a
 condit. de um aluno autônomo e
 participativo que, via escritura, constrói (pode
 construir) sentidos sobre o q. lê.

129) **Multimedialidade**
 Na novela a profª chama a atenção p/ o
 fato de q. o protagonista q. suas múltiplas
 imagens traz muitos sentidos. Ela
 pesquisa sobre uma observ. tb de caráter
 metalinguístico → q. já vem sendo feita
 ao longo do trabalho: texto n. é só
 palavra, mas tb imagem. Ressalta a
 dimens. multimodal dos textos.

130) Importante: ela fecha o trabalho q. essa
 imagem, comentando que havia +
 a per. dit, mas q. cabia aos alunos
 falarem.

Tramitação entre domínios

Professora

(135) Um aluno, Alexandre (acho) comenta: mas o q ~~tem~~ avião tem a ver com a quest ambientalista?

(136) Ai, a prof responde: mas é essa a quest de q nós queremos tratar nem atinj de leitura.

(137) Prof: agora pergunta um questionar trazido no inicio da atinj: por que esse "novo" em relação a imagem? A imagem tradicional, é a de 2 aviões mas há aqui vários aviões.

A prof: coloca o texto no quadro:

(138) Contrib de um aluno: outros eventos mostram muito + que o II de setembro

(139) Prof: comenta: sim, mas há ainda + do que isso

(140) Ela comenta e faz de q se dá muito + publicif a II de setembro do q a outros contextos, trazendo o conceito de mundo do alunos ela chama a atenção p o outro contexto em q há agora as coisas ambiente / morte de pessoas.

gêneros literários
mutuamente
ambientes
de mundo

chegam à conclusão de que o respeito ao limite de velocidade é importante p/ a manutenção da segurança.

130 Contrib da outra turma:

Protagon: "velhinha" fumando e comemorando 42 anos

140 Um aluno já fala: os problemas q. o cigano traz

150 Outro aluno comenta mas não pode ser o tempo de fumar q. a pessoa tem?

160 A prof. até percebe que o texto permite interpretação (viagens) mas q. os esquemas q. ali/ como fim a ver com o que o texto traz. No caso, por ex, ela observa que o nome contém de mundo + tipos é o de q. em se tendo um bolo de aniversário com as velas, o nº expresso pelas velas para a da idade.

170 Discutir sobre possíveis de conteúdos de sentido acerca do texto e exigência/aspecto

As interpretações até são permitidas desde um limite.

ANEXO F – ROTEIRO *PRO FORMA* DE QUESTÕES TRATADAS DURANTE AS ENTREVISTAS

1. O que é leitura?
2. Os alunos leem? Que tipo de leitura fazem?
3. A leitura proposta pela escola é a mesma?
4. Que tipos de textos são cobrados nos exames de seleção para estabelecimentos de Ensino Superior?
5. A leitura é uma habilidade que pode ser ensinada? Como um professor pode ensinar leitura?
6. Qual o papel da escola no trato com a leitura?
7. Qual o papel do professor?
8. Qual a influência da cultura militar na sala de aula?
9. Qual a primeira reação dos alunos diante da proposta de trabalho da professora/pesquisadora? E ao fim do projeto?
10. Você acredita no tipo de trabalho proposto?
11. Quando acha que deveria ser implementado? Em que ano?
12. Acredita que o Exército Brasileiro possa aceitar esse tipo de trabalho?

ANEXO G – Testemunho de Alunos

1. Testemunho da página do Facebook da ex-aluna Lais Souto:

"Quando eu saí por aqueles portões me perguntei por quanto tempo eu ia cultivar isso. Me surpreende que o sentimento esteja firme aqui. A faculdade muda a gente. E isso é fantástico, faz parte da vida. Mas a gente nunca esquece o que nos formou. Entre formaturas matinais, treinamentos no sol e formaturas de comando fomos todos forjados.

Ainda que sem nos darmos conta, caráter, disciplina, espírito de corpo, camaradagem e respeito foram tatuados em nós. Pra vida. E pra mim isso é o que explica melhor o 6 de maio: gratidão. Somos todos gratos por ter ganhado rumo dentro desta casa que nos acolheu com tanto carinho. Entramos todos moleques e sem noção da vida. Saímos homens e mulheres prontos pra o que quer que a vida coloque em nossa frente.

O Colégio Militar forma mais que alunos, forma pessoas, no contexto mais amplo da palavra. Aos críticos: nunca vi diversidade como vi lá. Gente de todos os lugares, culturas, hábitos, crenças, condições, realidades, classes sociais e posições políticas. Não fomos condicionados a pensar como um. Fomos educados a ouvir todos e pensar por nós mesmos.

Acordei muito cedo, aprendi que pontualidade é importante e de brinde ainda guardei na mente os melhores cenários do dia nascendo. Fiquei por horas parada no sol, imóvel, e aprendi que minha conduta pode prejudicar o próximo e que eu não sou melhor do que ninguém pra fazer isso. Me ensinaram a prestar continência antes de mais nada, mas entendi que antiguidade é posto e que educação abre mais portas que rebeldia.

Vivi experiências incríveis dentro daqueles portões. Oportunidades que jamais teria em um colégio comum. Tive grandes mestres que guardo com carinho até hoje; sargentos e comandantes que foram companheiros; amigos que me acompanham até hoje.

Saímos do CM com mais que um diploma, saímos com o coração cheio, o corpo pronto e um rumo sob os pés. Com o tempo nós deixaremos de ser jovens, mas

seremos sempre destemidos e vibraremos a marchar como alunos unidos do Colégio Militar. Então vamos tomar as alamedas mais uma vez e celebrar tudo de incrível que vivemos. É 6 de maio mais um vez, você entende o que isso significa?

Al Vanessa Oliveira 2921,

Zum Zaravalho!"

Feliz 6 de maio, Família!!!

"E ao colégio, nada? TUDO!"

Uma escola forja cidadãos com princípios e valores o resto ... o resto nós conquistamos.

126 anos do Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro!

[#familiacmrj#6demaio#cmrj](#)

2. Testemunho retirado da página do Facebook da ex-aluna Sylvania Soares:

Cada um tem sua história, e a minha é mais ou menos assim: meu pai sempre sustentou nossa casa sozinho, para que minha mãe pudesse cuidar dos filhos (tarefa que ela cumpriu BRILHANTE E IMPECABELMENTE). Quando eu tinha 9 anos, meu pai me disse que me matricularia no concurso para o Colégio Militar. Eu ainda não sabia ao certo o que era o Colégio Militar (acho que o nome, de início, me deu até um pouco de medo), mas resolvi encarar o desafio.

Acordava sozinha às 5:30 e estudava em livros e apostilas específicos para o concurso. Às 6:00 eu ia para a cozinha fazer café para mim e para meu pai e, logo depois, ele me deixava no curso preparatório do professor Helvecio, aos cuidados da minha querida e inesquecível Gigi.

Eu ia estudando com afinco, até que um episódio me marcou de vez e me deixou decidida a passar. Foi quando ouvi meu pai conversando com minha mãe na cozinha: "Já pensou? Se a Silvinha passar para o Colégio Militar, não precisaremos pagar colégio para ela até a faculdade...". Meu pai nunca me pressionou, mas pensar na possibilidade da minha educação deixar de ser um gasto na casa me impulsionou mais ainda (afinal, éramos três filhos e filho custa caro!). A partir

daquele dia, tudo mudou. Meus estudos ficaram mais sérios e, sempre que o cansaço batia, eu pensava na possibilidade do meu pai não precisar pagar 7 anos de colégio para mim. Eu tinha 9 anos de idade quando aceitei esse desafio.

E me lembro como se fosse hoje da data do resultado do concurso. Fomos ao Colégio eu, meu pai e minha mãe, ver uma listagem que estava anexada na parede de um pilotis. Meu pai gritava feito louco... "ELA PASSOU!!!! ELA PASSOU!!!!". Foi a minha primeira grande vitória e, poucas semanas depois, minha vida mudaria para sempre.

Veio a adaptação, a escolha do nome de guerra, a compra daquele uniforme do qual eu tanto me orgulhava, lanches e papo pro ar na Vó Dica (joelho, vitamina de morango ao leite, banana com aveia, quem se lembra?), as duras palavras do Capitão Reginaldo, ao mesmo tempo que escondia tanta doçura em seu olhar e tanto amor por seu trabalho. Cel Godoy, o ser onipresente, que não deixava o aluno sair da linha nem por um segundo! Inspeção de uniforme diariamente, nos ensinando desde cedo que uma boa apresentação é indispensável. Eles nos preparavam para a vida, e mal sabíamos disso naquela época...

Fiz ginástica olímpica, esgrima, natação, futebol, equitação. Vieram os melhores amigos do mundo, as melhores risadas e, juntos com eles, o senso de respeito pelo mais velho, senso de hierarquia, respeito ao professor (nos levantávamos a cada entrada e saída de professor da sala de aula) e ao patrimônio (ao final do dia os próprios alunos varriam as salas de aula). Meu caráter foi moldado nessa escola de uma maneira que nenhum outro colégio seria capaz de fazer. Um aluno do Colégio Militar sentado no ônibus enquanto um idoso estivesse em pé? Se algum oficial visse, era punição na certa. Não havia espaço para falta de educação, para falta de cidadania e de solidariedade.

Veio a época da Cavalaria, tardes e tardes cuidando dos nossos queridos amigos equinos, montando, dando banho, escovando, dando cenoura, gelatina em pó... NK, Ypê, Merlim, Maran, Guarani, Zatha, Mestre, Mosca, Feiticeira, dentre outros queridos. Alguns já se foram, mas todos continuam nos nossos corações. Fiéis companheiros de treinos e competições.

Não, o Colégio Militar não é repressor, como muitos desinformados pensam. O Colégio Militar é um verdadeiro formador de caráter. Daqueles que fazem MUITA falta hoje em dia.

Fui roqueira, revoltada, lutei contra o sistema, bati o pé, fiquei punida e decidi não seguir carreira militar. Não era pra mim. Mas enquanto estudei no CM, aprendi a conviver com o "não" e até mesmo com algumas injustiças, as quais eu não podia mudar. Aprendi a conviver com a frustração, e me dei conta de que o seu dinheiro ou o seu sobrenome não falam mais alto naquela instituição. A regra vale para todos, independente de quem você seja.

Falando em dinheiro, o CM tem um aspecto muito interessante: o uso de uniforme. Mas não é uma camisetinha e uma calça jeans. É um uniforme de verdade, que não dá espaço pra calça da moda, pro tênis mais caro, ou pra bolsa de marca. Mochila preta e lisa, sapato padronizado, vetado uso de cordões e de brincos que ultrapassassem o lóbulo da orelha. No CM não sabíamos quem era rico ou quem era pobre. Nossas amizades eram formadas única e exclusivamente por afinidade.

E hoje, dia 06 de maio de 2014, o Colégio Militar completa 125 de uma brilhante existência. Apesar de toda pressão que existe no sentido de flexibilizar a educação, o Colégio Militar se mantém íntegro em sua essência e consegue, na contramão do novo sistema de educação, ainda plantar no coração de cada aluno tudo aquilo que descrevi ali em cima.

Meus sete anos dentro dessa casa foram inesquecíveis. E eu só tenho a agradecer aos meus pais por terem me incentivado a batalhar por isso. Vocês não imaginam o quanto foi importante para mim.

Agradeço aos meus queridos professores, que nos transmitiam autoridade e muito carinho ao mesmo tempo. Agradeço aos pais dos meus: vocês foram meus segundos pais e mães, e muito contribuíram para a minha formação de caráter.

Agradeço a todos os meus amigos. Os marcados e os que eventualmente não estejam marcados nessa postagem. Graças a Deus são MUITOS amigos que continuam presentes na minha vida até hoje.

Por fim, peço perdão pelos eventuais erros de português. Fiz o máximo que minhas lágrimas de saudades me permitiram fazer. Mas... hoje é o dia de chorar de saudade e de me orgulhar da minha trajetória até aqui.

"Mas um dia o pranto há de nossos olhos inundar, ao chorarmos a saudade DO COLÉGIO MILITAR!"

ZUM ZARAVALHO!!

ANEXO H – Figuras

Figura 1 – Paulo Freire

A tragédia de ser e não ser contemporâneo

PAULO FREIRE

A prática pedagógica hoje é muito mais treino do que formação. No treino você tem o exercício de certas respostas enquanto que na formação você tem a busca da compreensão crítica do "por que", do "para que", do "que" das coisas.

Figura2 – Questionário – sim x não

<p>Você é infantil?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não</p>	<p>Você é estúpido?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p>Você é paranóico?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não, POR QUÊ?</p>	<p>Você é racista?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p>Você está bêbado?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não</p>	<p>Você usa drogas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não</p>

Figura 3 - WWF



“The Tsunami killed 100 times more people the 9/11”

Figura 4 – MTV: Torres Gêmeas



Junto às torres: “2.863 pessoas morreram”.

Junto ao velho: “630 milhões de sem-teto no mundo”

“O mundo se uniu contra o terrorismo. Também deveria se unir contra a POBREZA”

Figura 5 – Mulher: sexismo



Women need to...

Women need to be put in their place

Women need to know their place

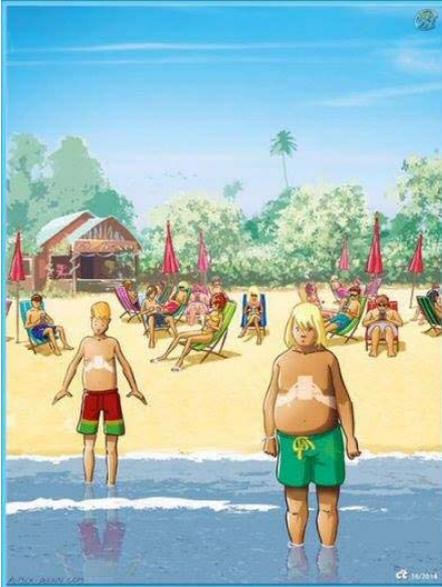
Women need to be controlled

Women need to be disciplined

Figura 6 - Starbucks

IF HOWARD SCHULTZ
 GAVE UP AFTER BEING
 TURNED DOWN BY BANKS
 242 TIMES.
 THERE WOULD BE NO
 STARBUCKS.

Figura 7 - Praia

Figura 8 – *Blondes at Disneyland*

Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com
Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com
**Two blondes were
driving to Disneyland.
The sign said:
Disneyland Left..
So they started crying
and headed home.**
Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com
Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com
Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com Humormeatcomics.com

Figura 9 – Idioms with weather

Idioms related to: WEATHER

BREAK THE ICE 

- ◆ to get things started, particularly by means of a social introduction or conversation
- ☂ It can be difficult to break the ice at formal events.

BRAINSTORM 

- ◆ to generate many ideas quickly
- ☂ Before we began writing, our teacher asked us to brainstorm topics for our essays.

RAIN ON (SOMEONE'S) PARADE 

- ◆ to spoil someone's happy feelings
- ☂ I'm in a great mood, so don't rain on my parade!

TAKE (SOMETHING) BY STORM 

- ◆ to overwhelm someone or something, often by becoming famous quickly or by spreading very rapidly
- ☂ The Beatles took the world by storm in the 1960s.

American English at State **A|E**

Figura 10 - Prepositions

PREPOSITIONS: IN, ON, AT

TIME	LOCATION
centuries	country
decades	city
years	neighborhood
months	
weeks	
days	street
weekend	avenue
hours	address
	specific location

IN (general, bigger)

Let's meet in April. | I live in London.

ON (more specific, smaller)

Let's meet on Saturday. | I live on Main Street.

AT (very specific, smallest)

Let's meet at 12 o'clock. | I live at 32 Main Street.

American English at State **A|E**

Figura 13 - *Arrive*

ENGLISH TIP

arrive in (a city, country, big areas)
arrive at (buildings, fixed locations)
~~**arrive to**~~ (somewhere)

WRONG:	RIGHT:
"I arrived to Ireland last week."	"I arrived in Ireland last week."
"When did you arrive to Cork?"	"When did you arrive in Cork?"
"I'll arrive to the city centre soon."	"I'll arrive in the city centre soon."
"We arrived to the bus station on time."	"We arrived at the bus station on time."
"They arrived to my house very late."	"They arrived at my house very late."
"My flight arrives to Santiago at 7."	"My flight arrives in Santiago at 7."

NOTE: We say 'arrive home', not 'arrive at home' - "You arrived home very late last night."

Figura 14 - *Men x women*

Figura 15 - Oil



Figura 16 - Likes



Figura 17 - Celular e direção



Figura 18 - 1991



Figura 19 - Cinto de segurança



Figura 20 - Porca e bebês



Figura 21 - *Why I drink*

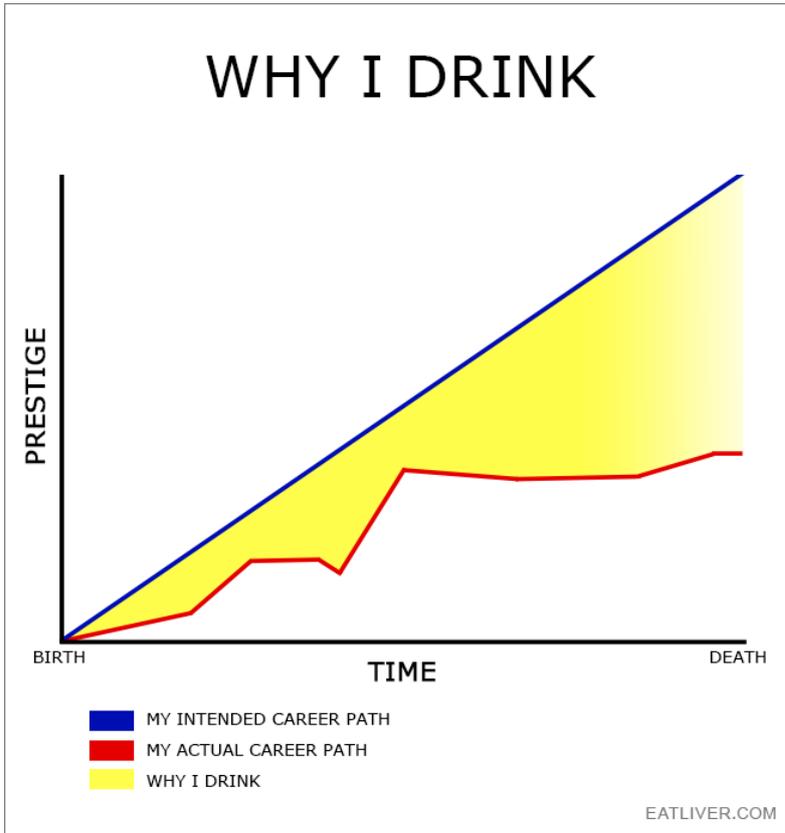


Figura 22 - Freud

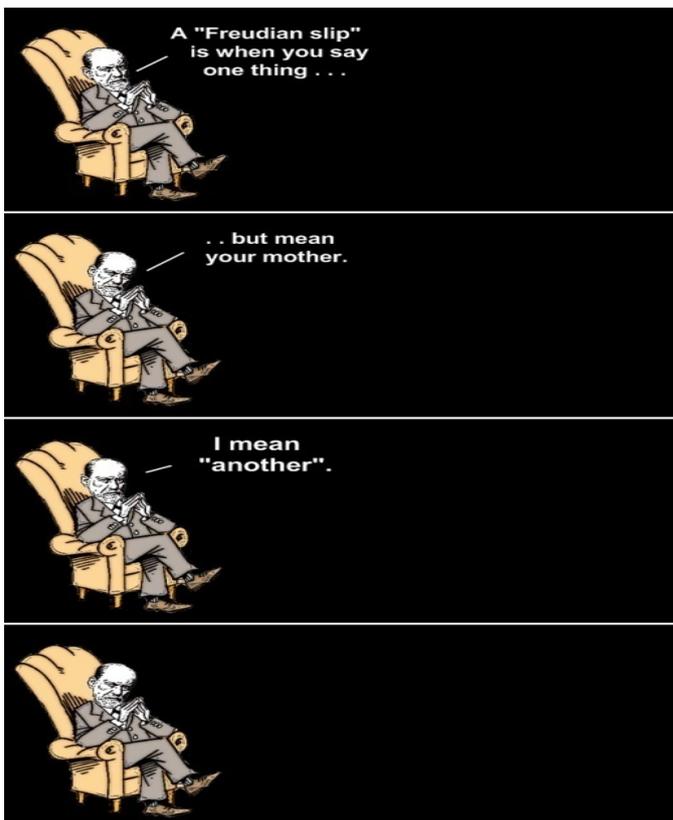


Figura 23 – Valor da CT

