



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação

Cláudia Pureza Duarte Boéssio

**Estratégias de leitura em sala de
aula de língua estrangeira – Inglês**

Pelotas, 2006

CLÁUDIA PUREZA DUARTE BOÉSSIO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA
DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2006

Este trabalho é dedicado com o mais profundo amor e admiração à minha mãe, por partilhar comigo sua sabedoria, confirmando que o melhor modo de ensinar é pelo exemplo.

Obrigada por sua incansável dedicação, por estar sempre ao meu lado e por acreditar, incondicionalmente, em mim.

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meus agradecimentos àquelas pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, pela possibilidade de ter contribuído no meu crescimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Católica de Pelotas, por também ter contribuído na minha formação docente.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dr. Brum Azeredo” que permitiu tomá-la como campo de pesquisa.

Às Professoras Doutoras Ana Ruth Moresco Miranda e Magda Floriana Damiani – orientadora e co-orientadora desta pesquisa –, pelo acompanhamento no desenrolar do trabalho e pela amizade demonstrada.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, pela capacidade profissional.

Aos Professores Doutores Maria Izabel Cunha, Ingrid Finger e Vilson José Leffa, componentes da Banca de qualificação do Projeto, pelas contribuições valiosas que deram à pesquisa.

Aos colegas do Curso, pela solidariedade e companheirismo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, pela disponibilidade que sempre demonstraram para comigo.

Às professoras Eliane Soares Sá Britto Bitencourt e Christine Socal da Silva Prado, diretora e vice-diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dr. Brum Azeredo”, pela confiança no meu trabalho.

Às professoras Andréa Feijó Correa Torres e Cláudia Braga Gonçalves, coordenadoras pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dr. Brum Azeredo”, pela receptividade diante da minha proposta.

Aos meus queridos alunos – sujeitos desta pesquisa – por concordarem em inovar comigo.

A todos os meus alunos – de forma geral – por “torcerem” pela minha conquista.

Aos professores Guido Gilberto Fernandes, Anne Moor e Carmen Lúcia Barreto Matzenauer pela paciência que sempre tiveram para comigo.

À professora e amiga Regina Branco Araújo de Faria Santos, pelo incentivo na escolha da minha formação docente.

Ao meu avô, – *in memoriam* – e à Iria, pelo apoio permanente e pelo amor incondicional que sempre me dedicaram.

À Kity, por ter dividido comigo as angústias próprias de um desafio como este.

Ao Maian e ao Marcos, por compartilharem comigo os momentos alegres e os nem tanto deste trabalho.

Ao Paulo – *in memoriam* – pelo companheirismo ao longo da minha adolescência.

Ao meu pai e ao Márcio, pela colaboração prestada em algumas etapas deste trabalho.

Aos demais membros da minha família, pelo carinho que sempre me dispensaram.

A Adriana Bordini, Berenice Dias, Dalila Hallal, Daniele Veiras, Edilberto Treptow e Simone Carvalho, por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis desta pesquisa, demonstrando uma amizade imensurável.

Aos meus grandes amigos – impossível nomeá-los – por estarem sempre ao meu lado e torcendo pelo meu sucesso.

Ao Dr. Luis Ernani R. Saavedra, por ter me segurado em todos os momentos em que, desestimulada, questioneei-me quanto à possibilidade de prosseguir com este trabalho.

Ao professor Guido Gilberto Fernandes, pela confecção do Abstract.

Ao Sr. Frederico Oppelt, pela forma atenciosa e solidária com que sempre recebeu os originais deste trabalho para digitação.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para o êxito deste desafio.

**“Tell me, and I’ll forget.
Show me, and I’ll remember.
Involve me, and I’ll learn.”**
(Chinese proverb)

RESUMO

Este estudo tem a finalidade de descrever o trabalho realizado na disciplina de Inglês, junto a uma turma de 8ª série noturna, da Escola Municipal Dr. Brum Azeredo, na cidade de Pelotas – RS, bem como avaliar os resultados obtidos com essa proposta. O objetivo da intervenção foi o de tornar o ensino de Inglês mais prazeroso e significativo, e, através do uso de estratégias de leitura, ampliar as habilidades de leitura dos alunos, estimulando o senso crítico e o pensamento reflexivo na interação com o texto. A avaliação das atividades desenvolvidas mostra que houve mudanças significativas no comportamento dos alunos, especialmente no que diz respeito à visão sobre o aprendizado de língua estrangeira (LE), demonstrando a pertinência desse tipo de trabalho. O aporte teórico para a pesquisa baseou-se em teóricos que tratam da leitura e seu processamento do ponto de vista psicolinguístico – Smith e Goodman; das teorias sobre aprendizagem – Vygotsky; da linguagem como uma atividade interativa – Bakhtin, e da importância da habilidade de leitura no aprendizado de LE – Moita Lopes.

Palavras-chave: leitura, estratégias de leitura.

ABSTRACT

The present study aims at describing the activity performed in an English language course, with an evening 8th grade group at Escola Municipal Dr. Brum Azeredo, in Pelotas-RS, as well as evaluation the results obtained by this proposal. The scope of the intervention was that of making the teaching of English more pleasurable and significant, so that through the applying of reading strategies one could increase the student's reading skills, thus motivating both their critical sense and their reflexive thought upon the interaction with the written text. The evaluation of the developed activities shows that there were significant behavioral changes among the students, mainly those which concern their view on the foreign language (FL) learning, thus showing the scope of this kind of activity. The theoretical support for such research was based on theories of linguists who deal with reading and its procedure under the psycholinguistics point of view – Smith and Goodman; theories on learning – Vygotsky; language as an interactive activity – Bakhtin, and the importance of the reading skill for the (FL) learning – Moita Lopes.

Key words: reading; reading skills

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 APORTE TEÓRICO	17
2.1 As teorias da aprendizagem e as contribuições de Vygotsky.....	18
2.2 As contribuições de Bakhtin	25
2.3 O pensamento reflexivo e suas contribuições para o ensino	29
2.4 O ensino de língua estrangeira no Brasil.....	32
2.5 O professor de LE	38
2.6 Concepção psicolingüística de leitura	44
2.7 A leitura e seu processamento	50
2.7.1 Informação visual e informação não-visual	53
2.7.2 Conhecimento prévio.....	53
2.7.3 Teoria dos esquemas	54
2.7.4 Previsões.....	56
2.7.5 Inferências.....	57
2.7.6 Estratégias cognitivas e metacognitivas.....	58
3 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	61
3.1 A proposta de ensino e sua implementação metodológica	61
3.1.1 Origem da proposta.....	62
3.1.2 O contexto da proposta	64
3.1.3 O relato da proposta.....	65
3.2 A avaliação da implementação da proposta.....	68

4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	70
4.1	Descrição e análise das atividades de leitura.....	70
4.1.1	Atividade de leitura 1	70
4.1.2	Atividade de leitura 2.....	76
4.1.3	Atividade de leitura 3.....	82
4.1.4	Atividade de leitura 4.....	87
4.1.5	Atividade de leitura 5.....	93
4.2	Descrição e análise dos questionários	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICES.....	114
	Apêndice A – Questionário (Pré-teste).....	115
	Apêndice B – Questionário (Pós- teste)	116

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência com o ensino de língua estrangeira - Inglês – a partir de agora LEI – me mostra duas realidades diferentes. Uma, a dos cursos privados de idiomas em que os alunos estão sujeitos ao método específico adotado pela instituição que escolheram; outra, a das escolas de Ensino Fundamental e Médio, nas quais os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas ligadas à linguagem – incluindo a língua inglesa – determinam o que deve ser ensinado nos respectivos adiantamentos, privilegiando, quase sempre, o trabalho com o léxico e com a gramática explícita. Acredito que essa proposta torna o ensino de LEI, na maioria das vezes, um ensino que tem por objetivo a gramática pela gramática, excluindo, desse modo, a preocupação com o texto, com sua leitura, com a produção de sentido e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de habilidades mentais. O saber metalingüístico é, então, privilegiado nas salas de aula, em detrimento do saber lingüístico.

Na instituição em que desempenho minha atividade docente – escola municipal de ensino fundamental – grande parte dos alunos não continua seus estudos no ensino médio, não vai prestar vestibular, nem vê uma utilidade prática do aprendizado de Inglês. Nada mais justo, portanto, que a língua estrangeira crie uma possibilidade para desenvolver potencialidades, um espaço em que se exercite o senso crítico e o pensamento reflexivo, através da interação com o texto e com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o contato com uma língua estrangeira pode contribuir para estimular o raciocínio e o conhecimento na língua materna.

Também minha experiência com alunos particulares permite-me reforçar minha idéia do quanto é equivocado o ensino de LEI nas redes oficiais em ambos os níveis, fundamental e médio. Os conteúdos se repetem nas diferentes séries porque não há um verdadeiro aprendizado progressivo da língua. Grande parte dos alunos não se interessam talvez porque não vêem uma aplicabilidade naquilo que são obrigados a decorar, como listas de verbos, vocabulário totalmente descontextualizado e diálogos desprovidos de significado. Penso ser mais significativo criar atitudes, diante do texto em LEI, que possibilitem a reflexão e despertem o senso crítico, do que treinar o aluno para responder questões de lacunas e testes.

Conforme comenta Porto (2003, p.81) sobre a natureza dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas, “observamos [...] conhecimentos repetitivos, estáticos, reproduzidos por meio de práticas vazias de sentido e significado, não só para os alunos como para os professores que se sujeitam a posturas dogmáticas, fechadas e unilaterais.” Isso caracteriza o que Paulo Freire (1998) denomina “educação bancária”, envolvendo relações autoritárias e baseadas na transmissão de conteúdos.

A participação em bancas de correção de provas de Inglês em processos seletivos tais como Vestibular reforça minha convicção de que algo tem de ser feito para compatibilizar o conhecimento cobrado nesses concursos com a instrução oferecida pela escola. Quando me refiro à instrução, tenho consciência de que, em algumas circunstâncias, o ensino de LEI ainda se encontra atrelado a uma visão tradicional, que vê o professor apenas como transmissor do conhecimento, e o aluno, como um sujeito passivo às informações recebidas.

Apesar dessa visão tradicional do ensino de LEI nas escolas da rede oficial, o grau de cobrança para ingresso no curso superior tem outra dimensão. As questões apresentadas visam, primordialmente, a verificar a capacidade do candidato quanto à habilidade de leitura, possibilitando-o chegar à resposta esperada através não só de seu conhecimento da língua, mas, e principalmente, pelas inferências, deduções e conhecimento prévio de que se deve valer para responder às perguntas.

Nem sempre, portanto, o conhecimento da gramática garante competência ao vestibulando para resolver os problemas com que se depara. Muitas vezes, alunos criativos, com relativo grau de letramento¹ em língua inglesa, e com conhecimento de algumas estratégias de leitura apresentam melhor desempenho do que aqueles que sempre lograram boas notas na disciplina escolar.

Como forma de interferir nessa realidade, pesquisadores, dentre os quais se destacam Leffa (1988, 1996, 1999, 2001, 2003), Moita Lopes (2000, 2003), Bohn (1988, 2001), Kleiman (1989, 2004) e muitos outros continuam produzindo reflexões e conhecimentos sobre o ensino de línguas. Isso vem resultando no surgimento de novas perspectivas com vistas a um ensino realmente significativo, demonstrando a preocupação de professores e pesquisadores em tornar o processo de ensino/aprendizagem tanto de língua materna, quanto de língua estrangeira (LE), mais coerente com as exigências impostas pela sociedade. Essa imposição leva a escola a desempenhar um novo papel. Se, em outros tempos, a instituição escolar detinha a responsabilidade de repassar o conhecimento a seus alunos, hoje essa função se estende, mais do que nunca, à mídia, às instituições sociais, enfim, às diversas circunstâncias em que o futuro cidadão está inserido. Por isso, a escola precisa instrumentalizar-se para poder concorrer com essas outras fontes de aprendizagem que, muitas vezes, apresentam condições mais prazerosas, eficazes e atraentes.

Muito se tem feito para essa instrumentalização. Os resultados das pesquisas são apresentados em congressos, seminários, encontros e cursos, instigando os participantes a refletirem sobre sua prática-pedagógica e sobre as modernas concepções de aprendizagem. Esse contato permanente com as Universidades que promovem esses eventos me inquieta na medida em que tento uma aproximação entre a teoria, que é ali veiculada, e a minha prática. “Quem vive o cotidiano da escola”, alertam Esteban e Zaccur (2002, p.14), “não se reconhece no texto teórico, sentindo-se negado; quem teoriza, precisa estar atento para não se abstrair da realidade da escola, exorcizando o que possa tumultuar a racionalidade do construto teórico elaborado.” É importante que se vença essa dificuldade de comunicação

¹ Letramento é concebido, neste trabalho, como o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998)

para desamarrar a educação de paradigmas fossilizados que não condizem com os apelos do mundo atual. Relatos de experiências realizadas com sucesso desafiam-me a tornar o ensino de Inglês prazeroso e eficaz, ressignificando-o para aqueles alunos que ainda não despertaram para o valor da LEI na formação integral do homem nesta era da tecnologia e da globalização.

Essa realidade fez com que eu buscasse uma metodologia de ensino coerente não só com as minhas crenças sobre aprendizagem de Inglês, mas também com o espaço escolar onde atuo como docente – uma metodologia de leitura que atendesse aos interesses dos educandos, propiciando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, lançados pelo MEC em 1998, a aprendizagem de língua estrangeira “não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”. (BRASIL, 1998, p.38)

Reforçando minha determinação, esses documentos justificam a inclusão de uma língua estrangeira nos currículos pela formação social que possibilita, recomendando, ainda, a ênfase à leitura, por reconhecer não ser viável o trabalho com as quatro habilidades comunicativas – ler, escrever, falar e ouvir – nas condições de sala de aula na maioria das escolas brasileiras.

Em Moita Lopes (2000), encontramos que o ensino de uma língua estrangeira deve fazer parte do processo educacional do aprendiz como um todo. Daí a importância de aprender a ler em LE para o desenvolvimento de habilidades de leitura também em língua materna.

Assim, diante dessa perspectiva, e considerando que uma das funções sociais da escola, bem como do professor de língua estrangeira, é propiciar ao aluno o acesso a novos saberes, me propus realizar um trabalho com base no uso de estratégias de leitura, tendo como ponto de partida o conhecimento de mundo do aluno na língua materna para levá-lo à construção de significados.

Neste trabalho procurei verificar, primordialmente, se essa proposta facilita a compreensão geral do texto, estimula o senso crítico e o pensamento reflexivo do aluno frente ao texto e, como consequência, colabora para trabalhar competências que os alunos, talvez, não tenham desenvolvido na língua materna. Tudo isso para tentar responder minha indagação inicial se é possível desenvolver um trabalho interativo em sala de aula de LEI, no ensino fundamental, tendo-se o texto como elemento central e o uso de algumas estratégias de leitura como facilitadoras para sua compreensão.

Para tal, aponto os seguintes objetivos específicos: a) verificar se o uso de estratégias de leitura, como *skimming*, *scanning* e *prediction* concorrem para a compreensão geral de um texto em língua inglesa, numa 8ª série do ensino fundamental noturno; b) identificar se, na percepção dos alunos, o uso dessas estratégias de leitura estimula o senso crítico e o pensamento reflexivo diante do texto em LEI, contribuindo para constituir-los como sujeitos sócio-históricos; c) investigar a concepção do grupo frente ao ensino de Inglês antes, durante e depois do trabalho com estratégias de leitura como facilitadoras na construção de um ensino mais significativo de LEI.

A fim de atingir esses objetivos, parto das seguintes hipóteses: a) a compreensão geral de um texto em LEI pode ser apreendida através do uso consciente de estratégias de leitura; b) o senso crítico e o pensamento reflexivo do aluno frente ao texto em LEI podem ser estimulados pelo emprego de estratégias de leitura; c) a proposta de trabalho com o uso de estratégias de leitura produzirá resultados mais significativos à professora e aos alunos quanto à aprendizagem de LE.

É com essa visão que inicio este trabalho apresentando algumas considerações teóricas sobre a construção do conhecimento na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1991, 1998) e de Bakhtin (1995, 2000) e realizando uma incursão na teoria do pensamento reflexivo e suas contribuições para o ensino, guiada por Dewey, conforme Lalande e Abrantes (1996) e Alarcão (1996, 2002), por entender que a reflexão é indispensável na constituição do sujeito.

Nesse cenário, trago à discussão a prática de leitura como a habilidade mais indicada para o ensino de LEI na realidade das escolas públicas brasileiras, segundo importantes teóricos dessa área. Nesse sentido, serão apresentados os seguintes tópicos: o histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil; o professor de língua estrangeira e sua prática pedagógica mediada pela afetividade e a voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto ao ensino de língua estrangeira. Também faço uma explanação sobre a leitura e seu processamento, salientando o modelo interacional de leitura adotado nesta proposta.

No capítulo seguinte, faço uma descrição – com a respectiva análise – da metodologia de ensino desenvolvida, interpretando, dessa forma, os resultados obtidos. Nas considerações finais, registro as conclusões dessa análise, reiterando minhas hipóteses iniciais sobre o uso de determinadas estratégias de leitura.

Por fim, apresento a bibliografia em que me baseei para fundamentar a pesquisa.

2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, teço considerações sobre as teorias da aprendizagem e suas implicações no processo educacional. Dentre essas teorias, apresento as características das correntes associacionista (empirista), inatista (apriorista) e mediacional (interacionista) segundo Rego (1996) e Sacristán (1998), detendo-me em Vygotsky e em Bakhtin, pela perspectiva sócio-histórica com que explicam sua concepção de aprendizagem.

Faço, também, uma explanação sobre o pensamento reflexivo de Dewey e suas contribuições para o ensino, na visão de Lalande e Abrantes (1996). Ainda sobre esse mesmo tema, trago as concepções de Alarcão (1996, 2002).

Apresento, a seguir, o histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, segundo Leffa (1999); o papel do professor de LE na perspectiva dos PCNs (1998) inserido em uma visão didático-pedagógica de ensino subsidiada por Cunha (1998) e Leffa (2001); o trabalho com a habilidade de leitura na visão de Leffa (1996, 2003), Cavalcanti (1984), Kato (1990) e Moita Lopes (2000, 2001 e 2003). Além desses aspectos, explico o processamento de leitura baseada em Smith (1989) e no modelo psicolinguístico proposto por Goodman (1987, 1991).

2.1 As teorias da aprendizagem e as contribuições de Vygotsky

As diferentes concepções sobre o processo de aprendizagem levaram ao surgimento de diversas teorias que procuravam orientar o fazer da escola no desempenho de seu papel.

Sacristán (1998) distingue duas importantes correntes: as teorias associacionistas (empiristas) e as teorias mediacionais (interacionistas) da aprendizagem, das quais resultaram derivações didáticas para a prática pedagógica.

A estas teorias, Rego (1996) acrescenta as teorias inatistas, para falar nas três principais orientações epistemológicas que vêm embasando as práticas pedagógicas, nos últimos tempos, embora esta última não seja tão presente como as duas primeiras.

Na perspectiva do primeiro grupo, das teorias associacionistas, a aprendizagem é um processo mecânico de associação de estímulos e respostas, provocado por condições externas, desprezando a intervenção mediadora de aspectos relativos à estrutura interna do aprendiz: “O homem é o produto das contingências reforçantes do meio” (SACRISTÁN, 1998, p.8).

Assim, para os associacionistas, o comportamento humano está determinado pelo que lhe é exterior, por contingências sociais que reforçam sua conduta. Dessa forma, a educação transforma-se em uma simples tecnologia para oferecer reforços no devido momento. Ao desconsiderar as variáveis internas, o ensino se limita a preparar e organizar métodos de reforço que facilitam a aquisição dos esquemas e tipos de condutas desejados. Nesse contexto, a aprendizagem é inevitável, uma vez que o meio está devidamente preparado para produzi-la.

Conforme Rego (1996, p.88), essa teoria se caracteriza por “atribuir exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento”. Dessa forma, os fatores externos determinam as características

individuais, fazendo com que *desenvolvimento* e *aprendizagem* se confundam e ocorram simultaneamente.

Os princípios empiristas também servem para justificar diferentes práticas pedagógicas, como por exemplo, no que se refere aos programas educacionais, elaborados de forma a intervirem no desenvolvimento das crianças. Nesse caso, a escola passa a ter a incumbência de resolver problemas sociais através da formação e transformação do indivíduo. Sua função principal é transmitir a cultura e modelar o comportamento, reconhecendo no adulto o homem acabado e pronto, apto a transmitir à criança toda sua sabedoria e exigir dela respeito às normas e memorização de conteúdos muitas vezes desarticulados da realidade.

Segundo os preceitos empiristas, tradicionalmente, a aprendizagem é considerada como a acumulação de informações transmitidas pela escola, numa relação unilateral entre o professor (o agente) e o aluno (o elemento passivo). Nessa perspectiva, prioriza aquilo que deveria ser ensinado, ignorando os processos que ocorrem no aluno para que a aprendizagem aconteça (REGO, 1996).

Em oposição a essa teoria, a corrente do inatismo questiona essa idéia de que o sujeito é totalmente determinado pelo mundo. Nas palavras de Rego (1996), a abordagem inatista baseia-se na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento e esperam o amadurecimento para se manifestarem.

Os princípios inatistas, segundo a autora, também podem justificar algumas práticas pedagógicas pouco desafiadoras que, na maior parte das vezes, desvalorizam o papel do professor como mediador do conhecimento. Conseqüentemente, a capacidade de aprender está na criança, e não na dinâmica interna da escola.

Assim, algumas implicações da concepção inatista para a educação, segundo Rego (1996), seriam:

- os processos de ensino só podem se realizar na medida em que a criança estiver “pronta”, madura para efetivar determinada aprendizagem;

- as interações sócio-culturais não são consideradas na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança;
- as diferenças existentes entre os indivíduos (tanto no aspecto cognitivo como no comportamental) não serão superáveis pela educação, gerando um certo imobilismo e resignação no processo educativo;
- a capacidade de aprender está na criança e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco na própria dinâmica interna da escola.

Como reação às concepções associacionistas e inatistas, surgem, no decorrer do século XX, diversas teorias psicológicas, para as quais em toda aprendizagem intervêm tanto características da estrutura interna do indivíduo como características do ambiente sócio-cultural em que ele está inserido. Nesse sentido, “a aprendizagem é um processo de conhecimento, compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas” (SACRISTÁN, 1998, p.8). Busca-se, assim, explicar como se constroem os esquemas internos, condicionados pelo meio, que colaboram nas manifestações de condutas individuais.

Apesar das importantes diferenças existentes entre as diversas teorias mediacionais, Sacristán (1998) agrupou-as na corrente cognitivista de acordo com as seguintes idéias, presentes em todas: a importância das variáveis internas; a consideração da conduta como totalidade e a supremacia atribuída às aprendizagens significativas que supõem reorganização cognitiva e atividade interna. Entre os teóricos cognitivistas, encontramos Piaget e Vygotsky.

Apesar de não propor, em seus estudos, um método específico de ensino, conforme observa Sternberg (2000), o psicólogo suíço Jean Piaget, ao elaborar uma teoria sobre o conhecimento, desenvolveu muitas investigações cujos resultados são largamente utilizados por psicólogos e pedagogos.

Embora seja atribuída a Piaget a idéia de que o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeito e realidade, as críticas que lhe são dirigidas centralizam-se na percepção de que atribuiu pouca importância às interações sociais, enfatizando o papel das capacidades inatas do indivíduo no processo de

aprendizagem. As fases e os estágios, pelos quais o indivíduo passa durante seu desenvolvimento, segundo Piaget, estão fortemente associadas à maturação, mostrando que o autor prioriza elementos endógenos, em detrimento dos exógenos. Assim, para ele, o desenvolvimento precede a aprendizagem e não pode ser modificado pelo ambiente, embora sofra algumas influências desse ambiente. Por outro lado, pesquisadores, como os soviéticos Vygotsky, Bakhtin, Luria, dirigem seus estudos no sentido da anulação da dicotomia indivíduo/social. Desse movimento emerge a idéia de que o sujeito aprende na interação com o mundo, com o outro, sendo essa a base da corrente sócio-histórica, na qual também busco elementos para subsidiar este trabalho.

Defendendo, como Piaget, a idéia de que o indivíduo não nasce pronto, nem é cópia do ambiente externo, mas que, em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social, Vygotsky (1991) posicionou-se, da mesma forma, contra as correntes do pensamento que eram aceitas em sua época, o inatismo e o empirismo.

Lev Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Sua formação acadêmica, voltada para a literatura, foi realizada na Universidade de Moscou, onde graduou-se em 1917. Morreu de tuberculose, em 11 de junho de 1934.

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com problemas congênitos. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar no desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu processo de pesquisa.

Para Vygotsky (1991), aprendizagem e desenvolvimento estão em uma relação dialética: a aprendizagem exerce influência sobre o desenvolvimento, não se constituindo, este último, como um simples desdobramento de caracteres pré-formados na estrutura biológica dos genes (inatismo), mas como o resultado do

intercâmbio entre a informação genética e as circunstâncias de um meio social historicamente constituído.

O indivíduo é visto como alguém que transforma e que é transformado.

Para esse teórico, a formação das estruturas formais da mente não é, de forma exclusiva, ocasionada pela atividade e pela coordenação das ações que o indivíduo realiza. Para essa formação, contribuem a apropriação da bagagem cultural e o produto da evolução histórica da humanidade que se transmite na relação educativa. “Por isso, a psicologia soviética ressalta o valor da instrução, da transmissão educativa, da atividade tutora, mais do que a atividade experimental da criança por si só” (SACRISTÁN, 1998, p.19), aspecto enfatizado por Piaget.

Decorrente dessa ênfase à instrução, à transmissão educativa, a escola soviética confere especial importância ao desenvolvimento da linguagem, por ser ela o instrumento por excelência na transmissão da experiência humana. Por outro lado, considera também a atividade do indivíduo como um aspecto fundamental para o seu desenvolvimento. Essa atividade, no entanto, não pode ser realizada de forma isolada, mas em grupo, de forma cooperativa, em trocas de idéias e concepções para a aquisição da riqueza cultural da humanidade. Portanto, essa atividade nunca será neutra, mas sempre permeada por um significado social.

Como observa Rego (1996, p.71), o aprendizado, para Vygotsky, “é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.” Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano depende das interações que realiza com outros indivíduos de sua espécie, gerando a aprendizagem. Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento depende do aprendizado, que o possibilita e o movimenta. Por isso, a íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma constante na obra de Vygotsky. Essa maneira de encarar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, vinculando-os ao ambiente sócio-cultural e enfatizando o papel do outro, diferencia Vygotsky daqueles teóricos, como Piaget, para os quais o aprendizado deve ser orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos.

Experimentos referidos por Vygotsky (1989, p.128) revelam significativos resultados para a compreensão dos processos de desenvolvimento estimulados para aprendizagem:

os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares.

Em se tratando do aprendizado de uma língua estrangeira, Vygotsky observa que o êxito nesse aprendizado depende de um certo grau de maturidade na língua materna, uma vez que a criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O mesmo acontece com a língua estrangeira, ao facilitar o domínio das formas mais elevadas da língua materna.

Dessas considerações penso ser relevante para este trabalho aquela para a qual “o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica”. Como pode ser observado, um dos objetivos desta pesquisa é tentar, através da língua estrangeira, contribuir para a constituição de um sujeito sócio-histórico.

O teórico russo ressalta também o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças e postula que esse desenvolvimento procede de “fora para dentro”, pela *internalização* – a absorção do conhecimento proveniente do contexto. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (VYGOTSKY, 1991, p.63). Nota-se, mais uma vez, a importância fundamental que atribui às influências sociais em sua teoria.

Para Vygotsky (1991, p.64-65), o processo de internalização consiste numa série de transformações: a) *uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente* – é de particular importância, para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, a transformação da atividade que usa signos; b) *um processo interpessoal é*

transformado num processo intrapessoal – todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem, primeiramente, no nível social, entre as pessoas (interpsicológica) e, depois, no nível individual, no interior da criança (intrapsicológica); c) *a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento* – o processo interpessoal vai se transformando durante um longo período de tempo antes de internalizar-se definitivamente.

Demonstrando a importância da *internalização* das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, Vygotsky (1991) a considera como o aspecto característico da psicologia humana.

Na visão desse teórico (1991, p.95), o ser humano possui dois níveis de desenvolvimento: um nível real (caracterizado por aquilo que o indivíduo conquistou através de suas experiências e de ciclos de desenvolvimento que já se completaram; aquilo que ele pode fazer sozinho) e um nível potencial (correspondendo ao que o indivíduo pode fazer e aprender mediante a ajuda de outro). A distância entre os dois níveis define “a zona de desenvolvimento proximal”, que é, sem dúvida, delimitadora do foco de incidência da ação educativa. Fica claro, novamente, que os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos são consequência da interação do “ser” com o meio sócio-cultural em que está inserido.

Transportando essa teoria para a prática-pedagógica, é desejável que o educador detenha o conhecimento desses níveis de desenvolvimento, bem como a realidade concreta dos alunos, para poder diagnosticar e intervir no seu processo de aprendizagem.

Ainda dentro desse processo de aprendizagem, Vygotsky faz referência ao mecanismo de *imitação* considerando-o não apenas cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Segundo esse teórico, “para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo” (VYGOTSKY, 1998, p.129), isto é, a atividade imitativa não é um processo mecânico, mas sim uma oportunidade de o indivíduo realizar

ações que estão além de suas capacidades, contribuindo, dessa forma, para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a noção de zona de desenvolvimento proximal referida por Vygotsky é muito importante, uma vez que só é possível a imitação de ações localizadas dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Uma criança de um ano, por exemplo, pode imitar determinados gestos de um adulto, mas seu nível de desenvolvimento não lhe permite imitar a escrita desse adulto.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância de determinados conceitos, como *internalização*, *zona de desenvolvimento proximal* e *imitação* para uma prática pedagógica que atenda as necessidades reais do processo de ensino-aprendizagem.

Conhecendo as diversas transformações que ocorrem pela *internalização*, isto é, pela reconstrução interna de uma operação externa, pude optar por uma abordagem no ensino do inglês como LE que me permitisse verificar, na prática, a progressão desse processo.

Além disso, o conhecimento dos níveis de desenvolvimento – real e potencial – e da respectiva distância entre eles me permite diagnosticar os limites dos alunos para poder direcionar o meu fazer pedagógico.

Nessa mesma visão sócio-histórica do homem, trago, na próxima seção, as contribuições de Bakhtin, na tentativa de estabelecer um diálogo com as idéias de Vygotsky.

2.2 As contribuições de Bakhtin

Bakhtin, assim como Vygotsky, nasceu na Rússia, em 1895. Apesar de nunca terem se encontrado, como relata Freitas (1996), viveram no mesmo contexto histórico de pós-guerra, no mesmo ambiente teórico-ideológico, nos quais adquiriram

semelhantes visões de mundo, o que lhes ensejou um projeto de formação de uma nova sociedade baseada na organização socialista.

Ao construir suas teses revolucionárias, Bakhtin, como Vygotsky, utiliza a dialética, empreendendo também uma crítica às posições fragmentadas das correntes de pensamento surgidas no final do século XIX e início do século XX – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – procurando superá-las numa perspectiva sócio-histórica.

A inserção do ser humano na sociedade, conforme Bakhtin (1995), caracteriza-se como um segundo nascimento (o primeiro é o físico), indispensável para sua constituição como sujeito; também para Vygotsky, essa inserção faz parte do desenvolvimento social-histórico-cultural como uma continuação do desenvolvimento natural-biológico.

As contribuições de Bakhtin para a educação, conforme Freitas (1996), não se dão de forma direta, uma vez que o teórico russo, apesar de professor nas décadas de 40 a 60, não restringe suas idéias apenas à pedagogia, mas aborda, em suas obras, praticamente todos os domínios das ciências humanas. Numa visão extremamente avançada para sua época, Bakhtin (1995) trata, dentro de suas convicções marxistas, de literatura, artes, comunicação, linguagem, filosofia, psicologia e, principalmente, de toda a parte do conhecimento a respeito do homem e sua relação com o aspecto histórico-social que o constitui.

Nem por isso, entretanto, foi pouco seu legado para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Na tentativa de explicar o homem e sua inserção na sociedade, colabora para a compreensão dos fatos que interessam os estudiosos das ciências humanas, dentre estes, os pedagogos. Suas idéias sobre a linguagem e sua concepção do eu são de especial importância nesse sentido.

Bakhtin (1995) estabelece uma relação estreita entre linguagem e sociedade. Ao conceber a primeira como uma atividade, como consciência prática, plenamente dimensionada no social, e inter-relacionar sistema e atividade, Bakhtin assegura que a origem e o desenvolvimento da linguagem só podem ser buscados no campo das

relações sociais. Sendo ela o produto da atividade humana coletiva, fundada na necessidade de comunicação, fica evidente seu caráter social.

Segundo este autor, o indivíduo não usa a língua apenas para transmitir informações ou exteriorizar um pensamento, mas para realizar ações, agir, atuar sobre seu interlocutor. E essa interação acontece em determinadas situações de comunicação e em determinados contextos sócio-históricos e ideológicos. Os lugares sociais ocupados por sujeitos determinam os efeitos de sentido da enunciação – produto da interação, portanto, fenômeno ideológico.

Para Bakhtin (1995), o ato de fala – ou a enunciação – não pode, de forma alguma, ser considerado um ato individual. “A enunciação é de natureza social.” (p.109).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (p.123).

Por isso, o centro organizador e formador da atividade mental não se situa no interior do indivíduo, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Desse ponto de vista, Bakhtin refuta a teoria que concebia a linguagem como expressão do pensamento, para a qual a dificuldade em se expressar derivava da dificuldade em pensar.

E é nesse sentido que se constrói a teoria de Bakhtin (1995). Para ele,

a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua; a língua constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores; as leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas; a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam; a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. (p.127).

Dessa perspectiva, Bakhtin estabelece um vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana, quando considera que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem.

Outra concepção importante de Bakhtin para o processo de ensino-aprendizagem é aquela acerca do eu. O eu, para Bakhtin (2000), só se constitui na relação com outros eus, conforme explica.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e, depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele;... (p.45)

A visão, portanto, que o eu experimenta de si (a auto-percepção) é completada pela visão que o outro tem de mim (como o outro me vê) e pela visão que eu tenho do outro (como percebo o outro). Nessa intermediação, há um processo de completude, porque eu vejo no outro o que ele não vê, e ele vê em mim o que eu não vejo.

Essa visão dialógica leva a uma nova dimensão do espaço escolar, pois, conforme Freitas (1996),

possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional. (p. 322)

Nessa perspectiva, ensinar e aprender não são práticas isoladas ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois ou mais sujeitos.

Neste trabalho, trago a visão de Bakhtin quanto às concepções de linguagem e do eu para subsidiar minha proposta de ensino-aprendizagem de LE. Se o eu só se constitui na relação com outros eus, por meio da linguagem, a formação da cidadania que se pretende com o ensino de LE perpassa por essa interação entre professor/aluno e aluno/aluno.

Por acreditar que essa interação, apontada de forma recorrente neste trabalho, deva estar intimamente vinculada à reflexão, apresento, na próxima seção, considerações sobre o pensamento reflexivo proposto, inicialmente, por John Dewey e suas contribuições para o ensino.

2.3 O pensamento reflexivo e suas contribuições para o ensino

No início do século XX, segundo Lalanda e Abrantes (1996), o filósofo americano John Dewey, contrapondo-se aos princípios ditados pelo ensino tradicional, lança uma doutrina que até hoje encontra acolhida entre os mais modernos métodos pedagógicos. Em sua perspectiva, o paradigma seguido na época – em que o professor é a autoridade que detém o saber e o aluno é um elemento passivo no processo de ensino-aprendizagem (empirista) – deveria ceder lugar a um modelo que considerasse a escola como um lugar de reflexão e resoluções de problemas inerentes à vida fora de seus muros. A proposta de Dewey confere ao ensino formal um papel de socializador e minimizador de conflitos. As duas instituições – escola e sociedade – devem alimentar-se mutuamente, transferindo, uma a outra, suas descobertas e ensinamentos.

O pensamento, para o filósofo americano, necessita ser trabalhado no sentido de que ajude o indivíduo a constituir-se como sujeito. Assim, conforme Lalanda & Abrantes (1996, p.3), o pensamento reflexivo para Dewey é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.” É constituído, portanto, de dados (matéria prima da reflexão) e idéias, de cuja interação advém uma conclusão, que nem sempre deverá ser uma solução satisfatória.

O ato de pensar reflexivo exige uma postura que não comprometa o raciocínio, como, por exemplo, não reconhecer como verdades tudo aquilo que vem ao encontro dos nossos anseios; ser paciente para não chegar a conclusões apressadas; não realizar generalizações; não se deixar levar por influências sociais e pelo desejo de não nos incompatibilizarmos com os outros. Por outro lado, existem

atitudes que favorecem a investigação, como, abertura de espírito; responsabilidade e empenhamento.

Considerando o ato de pensar como um fim educativo, Dewey relaciona-o com o progresso, pela oportunidade de antecipação do conhecimento da ocorrência dos fenômenos e pela capacidade de prever suas conseqüências.

Nessa mesma linha teórica, para Alarcão (1996, p.175), ser reflexivo é ter “a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” Assim, enfatiza-se a necessidade da reflexão num momento em que o homem, na ânsia de gerir seu próprio destino, quer voltar a pensar. A autora refere-se a dois movimentos surgidos num passado recente: o movimento do professor reflexivo e o movimento para a autonomia do aluno, atribuindo a ambos a necessidade de reflexão. O conceito de professor reflexivo, no entanto, não se limita à sua ação docente. Ser professor implica saber quem se é, as razões pelas quais se faz o que se faz, e conscientizar-se do lugar que se ocupa na sociedade.

Quanto à autonomia do aluno, entende-se como a capacidade para gerir sua própria aprendizagem, isto é, ser capaz de definir seus objetivos, organizar seu tempo e espaços, auto-avaliar-se a avaliar processos, controlar conteúdos e tarefas para a consecução de seus propósitos.

Em relação ao ensino de línguas, Alarcão (1996, p.180) apresenta duas máximas:

Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.

Aluno: conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para te assumires como aluno de línguas.

Somente essa conscientização dará sentido à função do professor e à função do aluno, norteadas as atividades formativas em cada um desses níveis. “Educar para a autonomia, implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (ALARCÃO, 1996, p.187).

Dessas concepções, chega-se ao conceito de escola reflexiva: “uma ‘organização’ que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na

sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2002, p.25). Será uma escola autônoma e responsável, autonomizante e educadora, aquela que se interroga sobre si mesma, que se assume como instituição educativa, que sabe o que quer e para onde vai. Para que isso aconteça, é preciso que as instituições de ensino tenham a capacidade de conhecerem as realidades em que estão inseridas e de agirem sobre essas realidades. Para isso, devem abrir suas portas para a comunidade e dialogar com ela. Seus membros devem participar efetivamente das decisões e da vida da escola através de uma visão partilhada do caminho a seguir, consubstanciada no projeto pedagógico construído estrategicamente e eticamente, em que a valorização humana sobrepõe-se às demais categorias educativas.

Embora este não seja o foco do presente trabalho, penso ser interessante relatar que algumas características dessa escola reflexiva, referida por Alarcão (2002), podem ser identificadas na escola onde atuo como docente e na qual desenvolvi esta pesquisa – daí o porquê de eu trazer, aqui, a escola, juntamente com o aluno e o professor, nesse processo de reflexão. Isto está sendo feito a partir da idéia acerca da importância do ambiente sócio-histórico cultural, sobre os resultados dos processos de ensino-aprendizagem, aspecto bastante enfatizado neste aporte teórico.

Primeiramente, a concordância em me permitir realizar este trabalho, demonstra a aceitação do novo com perspectivas de que essa inovação venha reverter na melhoria da qualidade do ensino, tanto para o aluno quanto para o professor. Também a relação com a comunidade em que está inserida revela o objetivo de desenvolver atividades em que a conjugação de esforços colabora com a valorização humana.

Outra característica reveladora de que essa escola está caminhando como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem é o fato de que, atualmente, a disposição das classes na sala de aula passou da forma tradicional para a forma de um “U”, facilitando a interação entre os alunos e destes com o professor. Além dessa iniciativa, com o objetivo de impedir a entrada de sons externos que colaboram para desviar a atenção dos alunos, está sendo implantado

um sistema de som ambiental em todas as salas de aula. Pretende-se que, através da música instrumental, o som preencha as lacunas que ficam no ambiente, concentrando a memória nesse som de fundo.

Essa inovação tem com base os estudos realizados pelo psiquiatra Augusto Cury, na obra *Pais brilhantes, professores fascinantes* (2003), destacado pela Diretora para subsidiar sua atuação.

Essas características, no entanto, não são comuns às demais escolas da rede oficial de ensino. Vejo-as como o resultado de uma iniciativa, tomada pela Direção, tentando vencer alguns obstáculos presentes no sistema educacional brasileiro, cujas causas, muitas vezes, se reportam à história do ensino em nosso país. Para uma melhor compreensão do presente, apresento, na próxima seção, uma visão do ensino de língua estrangeira no Brasil da época da colonização até os nossos dias.

2.4 O ensino de língua estrangeira no Brasil

Lançando um olhar ao passado, à época da colonização do Brasil, percebe-se que o ensino de Língua Estrangeira sempre recebeu a merecida ênfase não só em relação às línguas clássicas, como o latim e o grego, mas, também, quanto às línguas modernas, como o francês, o inglês, o italiano e o alemão. O caminho percorrido desde então é didaticamente exposto por Leffa (1999), no artigo “O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional” do qual retirei todas as informações que passo a detalhar até a publicação da nova LDB de 1996.

Durante o período colonial, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes, das quais resultaram as metodologias para o ensino da língua materna (a análise sintática e a análise morfológica) e de LE (traduções e versões). Somente com os benefícios advindos da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, e, posteriormente, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, as línguas modernas mereceram sua inclusão nos currículos. Essa inclusão, no entanto, defrontava-se com dois graves problemas: a falta de metodologia adequada e a má administração escolar.

A metodologia para o ensino das línguas estrangeiras, como já referi anteriormente, era a mesma aplicada no ensino do latim e do grego – tradução e versão. A administração escolar, centralizada nas congregações dos colégios, apresentava pouca competência para incrementar o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em conseqüência dessas dificuldades, iniciava-se a decadência desse ensino ainda durante a época do império, com a redução gradativa do número de horas dedicadas ao estudo de LE. Essa redução foi mais significativa na primeira república, passando o ensino de LE de 76 horas semanais/anuais, em 1892, para 29 horas, em 1925. Desaparecia o ensino do grego, e o inglês e o alemão passavam a ser estudados de modo exclusivo, isto é, ou um, ou outro.

A Reforma de Francisco Campos, em 1931, um ano depois da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, introduziu significativas mudanças, não só quanto ao conteúdo, mas, e principalmente, quanto à metodologia de ensino de LE. Passou-se a adotar o modelo francês de 1901 – o ensino da língua através da própria língua, ou seja, o método direto, do qual o Professor Carneiro Leão foi expressiva figura.

Dentre os 33 artigos que normatizavam esse método – publicados em 1935 sob o título “O ensino das línguas vivas” – faço referência àqueles que vêm ao encontro desta minha proposta, ao enfatizarem o caráter prático do ensino da língua e a pluralidade dos instrumentos de leitura – jornais, revistas, folhetos e outros impressos.

A Reforma Capanema, em 1942, preocupou-se muito com a questão metodológica no ensino de línguas, recomendando o uso de um método direto, com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático”, ainda que orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos (contribuir para a formação da mente, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando noções da própria unidade do espírito humano). Apesar das críticas a que esteve sujeita, a Reforma Capanema foi a que deu mais importância ao ensino de línguas

estrangeiras, fazendo com que as décadas de 40 e 50 ficassem caracterizadas como “os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol.

Publicada em 20 de dezembro, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 iniciou a descentralização do ensino. Com isso, as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras ficaram com os Conselhos Estaduais de Educação. O latim foi retirado do currículo; o francês teve sua carga horária reduzida, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações.

Menos de dez anos depois, era publicada a nova LDB de 1971. O ensino era reduzido de 12 para 11 anos, introduzindo-se o primeiro grau com 8 anos de duração e o segundo com 3. Enfatizava-se a formação especial e a habilitação profissional. Com isso, houve uma redução drástica nas horas dedicadas ao ensino de língua estrangeira, que já havia recebido um parecer do Conselho Federal conferindo-lhe a característica de um acréscimo no currículo.

Em 1996, vinte e cinco anos depois, foi publicada a Lei nº 9394. Por essa LDB, o ensino de 1º e 2º graus é substituído pelos ensinos fundamental e médio. De acordo com o parágrafo 5º, do artigo 26, é declarada a necessidade da presença da língua estrangeira no ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 36, Inciso III).

A idéia da adoção de um único método é abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-

seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse de processo de aprendizagem assim o recomendar.

Complementando a nova LDB, o governo lança, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras – conjunto de documentos elaborados por especialistas das diferentes áreas do conhecimento com orientações sobre a prática pedagógica, na tentativa de uma transformação positiva da realidade educacional brasileira. Apesar de não propor uma metodologia específica, esse documento sugere uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada pelas necessidades dos alunos e pelas condições de aprendizagem das salas de aulas nas escolas públicas brasileiras – quantidade excessiva de alunos, falta de material didático (vídeo, TV, projetor...) e reduzido número de encontros por semana.

Esses documentos, embora lançados em 1998, ainda hoje tentam subsidiar o trabalho do professor de LE na rede oficial de ensino, sem esquecer as diferenças regionais brasileiras, mas mantendo referências comuns no processo educativo.

Paralelamente a essa visão histórica do ensino de língua estrangeira no Brasil, cabe proceder uma revisão dos principais métodos pelos quais esse ensino vem sendo apresentado. Essa revisão está baseada em Leffa (1988).

1. Método da tradução e gramática

É o método mais antigo, tendo sua origem no ensino das línguas clássicas, como o grego e o latim. Nessa proposta, a capacidade de se comunicar na língua alvo não é um objetivo a ser perseguido, mas sim a leitura e a escrita. Deve-se estar ciente das regras gramaticais de LE, memorizar vocabulário, conjugações verbais e outros itens gramaticais. A maior parte da interação na sala de aula é do professor com os alunos, raramente ocorrendo interação aluno-aluno. Dentre as principais técnicas empregadas neste método, estão: tradução da língua estrangeira para materna; teste de compreensão de leitura; versão da língua materna para LE; identificação de sinônimos e antônimos; aplicação dedutiva de regras; exercício de

lacunas; memorização de palavras; formação de frases com palavras recém aprendidas; composição escrita através de um tópico dado pelo professor.

2. Método direto

Introduzido no Brasil com a Reforma de 1931 – trinta anos depois de ter sido aplicado na França – pregava o ensino da língua através da própria língua. As aulas são ministradas na língua alvo, através de situações baseadas na vida real. O conteúdo é introduzido pelo professor com o auxílio de objetos, figuras, fotos, gestos para que o aluno associe o significado da língua estrangeira diretamente, sem tradução para língua nativa. A gramática não é apresentada explicitamente, mas deve ser intuída pelos alunos. Dentre as principais técnicas empregadas neste método, estão: leitura em voz alta de passagens, peças ou diálogos; exercícios de pergunta e resposta na língua alvo; prática de conversação sobre situações reais; ditado de textos na LE; exercícios de lacunas para avaliar intuição de regras ou vocabulário; composição escrita de assuntos escolhidos em sala de aula.

3. Método da leitura

O objetivo principal desta abordagem – como o próprio nome indica – era desenvolver a habilidade de leitura, na tentativa de imprimir um caráter de praticidade no ensino de língua estrangeira. O desenvolvimento do vocabulário era essencial, e a gramática concorria para a compreensão do texto, no qual eram destacados os aspectos morfológicos e sintáticos mais comuns. Embora houvesse a preocupação com a produção e com o reconhecimento dos sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Havia um consenso da impossibilidade de trabalhar as quatro habilidades da língua em sala de aula e de que as necessidades dos alunos não exigiam o conhecimento da língua oral. Como técnicas utilizadas, recorria-se a exercícios de transformação de frases; questionários baseados em textos e exercícios de tradução.

4. Método audiolingual

Baseado em princípios do tipo “língua é fala, não escrita”, “língua é um conjunto de hábitos”, “ensine a língua não sobre a língua”, o método audiolingual

surgiu a partir das idéias geradas pela lingüística descritiva e pela psicologia behaviorista (empirista). Sua meta é tornar os alunos capazes de usar a língua alvo comunicativamente. Para isso, eles devem aprendê-la de forma automática, formando novos hábitos na LE. O conteúdo é bastante estrutural, sendo apresentado através de diálogos, que são aprendidos com memorização, imitação e repetição. A gramática é introduzida pelos elementos dados no diálogo, mas não é comum a explicitação de regras. Há uma constante interação aluno-aluno, mas dirigida pelo professor, que é responsável por apresentar aos alunos um modelo de fala. A competência oral recebe maior atenção. Dentre as principais técnicas empregadas neste método, estão: memorização de diálogos; conversação em pares; dramatização de diálogos memorizados; jogos de repetição, de pergunta-resposta, para completar diálogos, de construção de frases, de transformação de frases negativas em afirmativas.

5. Abordagem comunicativa

A meta desta abordagem é tornar os alunos comunicativamente competentes. Assim, a aprendizagem lingüística é vista como um processo de comunicação no qual o simples conhecimento das formas da língua alvo, seu significado e funções são insuficientes. É preciso ser capaz de usar a língua apropriadamente dentro de um contexto social. O falante tem de saber escolher entre diferentes estruturas a que melhor se aplica às circunstâncias da interação entre ele e o ouvinte, ou entre o escritor e o leitor. Isso envolve o domínio não só de competência gramatical ou lingüística, mas também de habilidades sociolingüísticas, discursivas e estratégicas.

Com o intuito de desenvolver essas habilidades, a mais marcante característica desse método é a prática de realizar atividades que envolvam comunicação real. O uso de material autêntico, como artigos de revista, jornais, TV, “folders”, cartazes, propaganda, é muito importante para que os alunos tenham acesso à língua como ela é usada efetivamente pelos falantes. Dentre as principais técnicas empregadas neste método, estão: uso de material autêntico; ordenação de frases; jogos de perguntas autênticas; seqüenciação de figuras; dramatização de cenas.

Apesar dessa diversidade de metodologias, observa Leffa (1988), ainda não se tem uma certeza absoluta do quanto elas são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. Os inúmeros aspectos que constituem as situações de aprendizagem podem interferir na metodologia. O que parece funcionar bem numa situação não funciona em outra e vice-versa. A alternativa proposta pelo lingüista é que o professor use o bom senso e a experiência de sala de aula para conduzir sua prática pedagógica de acordo com a realidade em que está inserido. Nenhum método é totalmente bom nem totalmente ineficaz.

2.5 O professor de LE

O papel do professor de LE insere-se numa discussão mais ampla – a nova concepção de ensino que subjaz às propostas pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, privilegiando a habilidade de leitura. A partir das orientações desses documentos, é esperado que professores de LE estejam engajados na revisão de suas concepções de leitura ante os pressupostos dos documentos, buscando transformar suas práticas e alcançar o objetivo maior de capacitar seu aluno para participar da vida social e política de maneira crítica, responsável e construtiva, aumentando para isso a sua “autopercepção como ser humano e como cidadão.” (PCNs,1998, p.19)

Nessa perspectiva, a língua estrangeira passa a fazer parte de um contexto mais amplo, em que todas as disciplinas concorrem para a constituição da cidadania. Através da abordagem de temas transversais, como meio ambiente, orientação sexual, ética, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo, a escola deve trazer a vida do aluno para a sala de aula e discutir a realidade de forma a estreitar as relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Nas palavras de Vygotsky (1998, p.128), “todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras”. A língua estrangeira, portanto, passa a desempenhar um papel tão importante como as demais disciplinas, e sua responsabilidade aumenta quando a ela também compete discutir temas sociais, como violência, drogas, desemprego, fome e muitos outros.

E de que forma o professor pode facilitar essa discussão? Para mim, criando laços, estabelecendo relações de confiança, de amizade, de segurança, de prazer, de cooperação e de solidariedade. Na relação aluno-aluno, o colega deve ser visto como um companheiro, e não como alguém com quem se tenha que competir para alcançar a vitória.

Partindo de uma visão cognitivista de ensino, os documentos reconhecem que “a aprendizagem de uma LE é uma atividade emocional e não apenas intelectual” (PCNs, 1998, Língua Inglesa, p.66). Nesse sentido, o ensino de uma LE está voltado para a formação total do indivíduo.

Dentre os objetivos do ensino fundamental explicitados, esperam os PCNs que os alunos sejam capazes de “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.” (PCNs, 1998 – Língua Estrangeira, p.7)

Essa atenção dispensada pelo governo ao componente afetivo acompanha a mudança de paradigma pela qual passa a sociedade contemporânea. A escola tradicional, calcada no modelo positivista, não abria espaço, muitas vezes, para o emotivo, o lúdico, o prazeroso. A autoridade, geralmente, era imposta por quem detinha o conhecimento, e, ao aluno, cabia receber as informações e processá-las como verdadeiras e únicas. Esquecia-se de que só se aprende aquilo que significa algo e, se assim o for, esse aprendizado torna-se uma experiência afetiva.

Ainda assim, observamos, conforme Cunha (1998, p.10), que o processo de ensino-aprendizagem ainda parte dos seguintes pressupostos, os quais apresento a seguir, adaptando-os para a realidade do ensino de língua estrangeira.

a) *o conhecimento é tido como acabado e “sem raízes”, isto é, descontextualizado historicamente* – no ensino de LE isso significa que, quando se desenvolvem as atividades, não se procura evidenciar a utilidade e a aplicação desse conhecimento na constituição do sujeito;

b) *a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor* – o melhor aluno é aquele que não questiona, que não pergunta, que não discorda da palavra do professor, apenas reproduz o que lhe foi transmitido pela autoridade docente;

c) *há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança* – decorrente da característica anterior, o aluno desde os primeiros anos escolares aprende a memorizar fatos, datas, nomes e fórmulas na certeza de que será avaliado dentro dessa habilidade de reprodução;

d) *dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira* – a sala de aula não oferece espaço para o debate, a reflexão e o dialogismo. A última palavra é a do professor e qualquer acréscimo pode comprometer sua autoridade. O erro não é considerado fator de aprendizagem, e o novo não é bem visto pelo desequilíbrio que pode gerar;

e) *no currículo, cada disciplina é concebida como espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”* – no momento em que as disciplinas são caracterizadas como mais ou menos importantes e, quando cada uma se fecha em sua própria área, desconhecendo o que acontece nas outras, é impossível propor uma educação integral, interdisciplinar, em que não haja fragmentação do conhecimento;

f) *o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos* – inserido numa realidade que avalia sua capacidade pela quantidade de informação que detém e pela forma que a repassa aos alunos, o professor vê-se com a responsabilidade de nunca demonstrar dúvida ou insegurança no conteúdo que está desenvolvendo, como se ele fosse um ser acabado, pronto, detentor de todo o conhecimento.

Visando a contrapor esses princípios inerentes ao ensino tradicional, Cunha (1998, p.13-14) apresenta as características de uma nova proposta que, em muito, se assemelha com a que venho idealizando. De acordo com essa nova visão, as atividades pedagógicas deverão ser planejadas de modo que:

a) *enfoquem o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebam como provisório e relativo* – a construção do conhecimento, nesta perspectiva, não se produz ao acaso, mas a partir de necessidades humanas e sociais. Essa visão de mundo traz idéia de transitoriedade, de movimento, de algo inacabado, que procura reconhecer o homem como um sujeito histórico, construtor de sua subjetividade e de seu conhecimento;

b) *estimulem a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias* – as atividades devem estimular a criatividade e a criticidade do aluno. Valoriza-se assim o pensamento divergente e a capacidade de reflexão e análise;

c) *valorizem a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza* – a dúvida e o erro são degraus para a aprendizagem; o conhecimento construído passa a ter significado para o aluno;

d) *percebam o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais (e acadêmicos)* – o conhecimento não pode ser fragmentado; as informações se inter-relacionam de modo a constituírem-se uma totalidade, pois assim é o homem, assim é a realidade em que se inscreve;

e) *valorizem as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos* – o aluno deve saber que a tecnologia lhe apresenta novas formas de “fazer”, muitas vezes poupando-o de determinadas atividades, entretanto, o pensar, o refletir e a capacidade de tomar decisões devem ser cada vez mais estimuladas.

Nessa concepção, o professor assume um novo papel na escola – de transmissor de conteúdos, vê-se como mediador entre o sujeito e o objeto da aprendizagem. Deve ser cúmplice de seus alunos. Ele não precisa estar nem à frente nem atrás, mas ao lado deles, construindo um conhecimento mediado. O professor deve assumir o papel de um orientador, daquele que instiga, que desafia, que oportuniza o crescimento total do indivíduo.

Compartilho com o ponto de vista de Bohn (2001) de que a inovação incomoda, desestabiliza, angustia, provoca a polêmica e a incerteza. Não tenho o conforto da certeza (também não o tinha quando seguia o currículo proposto pela escola), mas tenho a certeza no prazer do diálogo, da percepção inesperada e das emoções. Reconheço o alerta de Bohn (2001, p.121) de que “o professor que ensina dentro de uma perspectiva inovadora, precisa estar em estado de aprendizagem. No momento em que se distancia da aprendizagem torna-se autoritário, patriarcal, prescritivo, [...]”.

Essa noção implica, entretanto, considerar o sujeito que aprende como um sujeito em transformação e transformador. Assim, cada situação de interação estará sujeita a modificações estabelecidas pelos agentes que a vivenciam e que interagem entre si, numa relação não linear, numa relação dialética, mediada pelos próprios sujeitos, constitutiva de suas subjetividades, de suas ideologias, isto é, da forma como eles sentem o mundo e agem sobre ele.

O conhecimento da existência de outros povos, de outras culturas, de outros códigos despertarão no aluno sua consciência e seu respeito pela realidade não só de seu país, como de outras nações. É, pois, uma experiência de vida, já que amplia a possibilidade de se agir discursivamente no mundo.

No caso do Inglês – falado por mais de um bilhão e meio de pessoas (LEFFA, 2001, p.343) – o professor deve revelá-lo como instrumento de comunicação, língua usada nas organizações internacionais e em mais de 70% das publicações científicas. A razão mais forte, entretanto, diz Leffa, é o fato de que “o Inglês não tem fronteiras geográficas”, permitindo a interação social indispensável às relações humanas.

Essa revelação exige um ambiente prazeroso, lúdico, no qual o conhecimento se constrói na troca de informações. O professor de LE, quando ensina uma língua a um aluno “toca o ser humano na sua essência, tanto pela ação do verbo ensinar [...] como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, [...]” (LEFFA, 2001, p.333). O professor assume, assim, uma ilimitada responsabilidade – cabe a ele ajudar seu aluno a desvendar o mundo. Da forma como ele o fizer, essa realidade será mais ou

menos colorida, proporcionando muito ou pouco entusiasmo pelo novo, pelo desconhecido. É, portanto, determinante sua atitude na constituição do futuro homem-cidadão.

Essa postura profissional está, em grande parte, ligada à formação desse professor (entenda-se aqui formação política e pedagógica). A formação de um professor de LE envolve o domínio de, pelo menos, duas áreas do conhecimento: o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para que essa aprendizagem aconteça na sala de aula (LEFFA, 2001). Outro requisito que pode contribuir é o domínio da língua materna, pois somente com ele será possível comparar as estruturas dos dois sistemas lingüísticos. Às vezes acontecem tropeços e dificuldades por ausência dessa base.

Oriundos dos Cursos de Letras, os novos docentes defrontam-se com situações diferentes das vivenciadas enquanto estudantes. Pelos próprios Currículos dos Cursos há uma segmentação na formação acadêmica desses professores. Se, por um lado, existem disciplinas que trabalham a aquisição da língua estrangeira com as respectivas literaturas, há outro núcleo que pretende trabalhar a formação do professor, dicotomizando, assim, o conhecimento da prática pedagógica.

Limitado por essa visão positivista de ensino, muitas vezes o professor tende a ensinar da forma como aprendeu, separando o aluno em diferentes compartimentos pela impossibilidade de reconhecer o ser integral em que ele se constitui.

Outro aspecto dificultador de uma prática pedagógica satisfatória – tanto para o próprio professor como para os alunos – é a reconhecida distância entre a teoria e a prática. Nos currículos dos Cursos de Letras – pelo menos no meu foi assim – o contato efetivo com as escolas apenas se realiza no momento do Estágio Supervisionado. Como referem Esteban e Zaccur (2002), o cotidiano da escola não condiz com os pressupostos teóricos defendidos por especialistas que, muitas vezes, desconhecendo a realidade da sala de aula, propõem orientações sem, no entanto, explicitar como viabilizá-las. Dessa forma, cria-se um hiato entre o que o professor deve fazer e o que ele pode fazer.

Não quero deixar de registrar outro fator que, apesar de já ter sido exaustivamente referido, em outros trabalhos, configura-se como mais um limitador da prática docente – a desvalorização do professor. Essa desvalorização perpassa não só a comunidade em que ele está inserido mas, e principalmente, as políticas educacionais adotadas pelos diferentes níveis governamentais. Não se restringe, entretanto, à categoria salário, mas abrange, inclusive, o descaso com o ensino da língua estrangeira – reduzida carga horária semanal; excessivo número de alunos; falta de material didático; pouco investimento, ou nenhum, dentro de cada realidade educacional específica.

Apesar de reconhecer todos esses aspectos limitantes no ensino de LE, mesmo assim acredito na capacidade do professor em procurar superar essas dificuldades da forma como venho tentando fazer. Aproveito a recomendação do MEC, quanto à ênfase na leitura, para desenvolver um ensino de LE centrado basicamente na compreensão geral do texto e, ao fazê-lo, apresentar textos autênticos, através dos quais o aluno poderá ampliar seus horizontes, questionando, criticando, refletindo e criando condições para um aprendizado mais condizente com sua realidade.

A esse ensino que proponho subjazem as concepções de leitura e de seu processamento explicitadas na próxima seção.

2.6 Concepção psicolinguística de leitura

Nenhuma habilidade cognitiva é mais suscetível a crenças do que a atividade da leitura, pela complexidade com que se reveste essa habilidade ao envolver-se com as mais diferentes áreas científicas. Diz-se que ler é um ato solitário, que requer um ambiente adequado, com um leitor proficiente e um texto que consiga manter o interesse até o fim. É senso-comum que o brasileiro não lê (mas não se diz o quê). Na escola, o ensino da leitura é de única responsabilidade da professora da primeira série do fundamental, que tem a obrigação de, no final do ano, apresentar a turma “alfabetizada”, isto é, “lendo”. Não importa o nível de desempenho do aluno e sua

capacidade de construir um sentido para o texto; o que vale é o reconhecimento das palavras e a habilidade de responder a questões que exigem apenas a identificação de elementos textuais.

Desmistificando essas crenças, entendo com Goodman (1987, 1991), que a leitura não é um ato solitário, mas um trabalho colaborativo entre escritor, leitor e texto, onde a interação vai permitir seja construído, conjuntamente, um significado, marcado pelo conhecimento partilhado entre o autor e o leitor. Nesse processo, não há como agir sozinho, não há como isolar-se numa leitura única e sem a intervenção do contexto, do momento da produção e da situação de compreensão.

Quando se afirma que o brasileiro não lê, esquece-se, como observa Soares, no site <<http://www.leiabrasil.org.ler/doc/leiaecomente/verbo-transitivo.doc>>, das práticas sociais de leitura que realizamos todos os dias, a toda hora, com todo tipo de gêneros discursivos. Todos nós estamos imersos numa sociedade que valoriza o código escrito de forma a se ver bombardeada por ele e ter que decodificá-lo para poder enfrentá-lo. Portanto, essa crença de que o brasileiro não lê pode ser refutada considerando-se que o processo de leitura depende não só daquilo que se lê, como também do objetivo que se tem ao ler. O que se conclui, afirma Soares no mesmo site, “é que é preciso dar complemento ao verbo ler quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal”.

A dificuldade da aprendizagem da leitura na escola – que atribui toda a culpa à professora da primeira série do fundamental – deve-se ao fato de que a instituição escolar, segundo Cavalcanti (1984), não dá instrução formal de como trabalhar o texto. O único ensino formalizado de leitura é a instrução inicial, objetivando a aquisição da habilidade de leitura. Essa instrução cessa tão logo os alunos sejam considerados aptos a fazer uma leitura de textos simples. A fase de aquisição é seguida da fase de avaliação de leitura que se restringe à capacidade de retenção de informação e à capacidade de análise de frases e orações.

Essa fase de avaliação de leitura, conforme Cavalcanti (1984), estende-se até o final do ensino médio. Há, portanto, um hiato entre a fase de aquisição da habilidade de leitura e a fase de avaliação da habilidade adquirida. Esse hiato

deveria compreender a fase de produção, ou prática de leitura, ou seja, uma instrução formalizada de compreensão, interpretação e crítica de textos. Esse tipo de compreensão enfoca não apenas a compreensão literal mas também a compreensão além da informação dada no texto. Por produção de leitura entende-se, também, o incentivo ao desenvolvimento do espírito crítico, à possibilidade de variação de leitura de um texto com base no *background* do leitor e à comparação entre as leituras que são feitas de um texto por um mesmo leitor em diferentes ocasiões.

O ensino de leitura baseado em avaliação de retenção de conteúdo e análise de frases e orações, observa a autora, prepara leitores que “não sabem ler”. A expressão “não sabem ler” implica, primordialmente, não ser capaz de construir um significado, mas, também, não ser capaz de ler um texto criticamente.

No Brasil, diz Kato (1990), os estudos sobre a linguagem e seu aprendizado na escola têm enfatizado mais a escritura do que a leitura. O interesse pela leitura surgiu da constatação de que as dificuldades demonstradas pelos alunos, no aprendizado de língua estrangeira, deviam-se mais à inabilidade de interagir com o texto escrito em sua língua materna do que ao desconhecimento do novo idioma. A partir daí, professores e pesquisadores passam a ter um objetivo comum: compreender melhor os processos subjacentes à leitura e ao bom leitor.

Para Moita Lopes (2000, p.131), “a única justificativa social para a aprendizagem de LE no Brasil, especialmente de inglês, tem a ver com o uso do inglês como instrumento de leitura.” Para o lingüista, a leitura é a única habilidade que o aluno pode continuar usando autonomamente ao término de seu curso.

Essa importância dada à leitura conferiu a essa habilidade uma nova posição no ensino de língua estrangeiras. Estudos realizados nessa área demonstram a eficácia dessa abordagem, principalmente em se tratando de objetivos específicos, quanto ao domínio do idioma. Verificou-se a crescente necessidade de interagir com a língua inglesa tanto entre universitários como entre profissionais envolvidos com os avanços tecnológicos. Algumas universidades passam a adotar, em seus cursos

de graduação, essa metodologia – a Universidade Federal de Pelotas serve como exemplo dessa nova postura, conforme Moor et al. (2001).

Chega-se, assim, ao que hoje é chamado, segundo Moor et al. (2001), “Inglês Instrumental” ou “Inglês para fins específicos” (English for Specific Purposes), cujo objetivo principal é capacitar o aluno a ler e compreender o sentido geral de um texto para realizar certas atividades. Assim, o idioma estrangeiro deve ser usado como *instrumento* para atingir determinado objetivo. Entenda-se, portanto, que esse objetivo não se restringe, exclusivamente, à língua, ao aspecto lingüístico, mas pretende algo mais amplo, com a possibilidade de o aluno monitorar seu aprendizado através de escolhas para suprir suas necessidades. Nessa perspectiva, a meta é preparar os alunos para a habilidade de leitura e não para a comunicação oral – esta fica para outros espaços de ensino-aprendizagem.

Originariamente, o Inglês Instrumental era uma disciplina voltada para a ciência e a tecnologia – daí sua denominação de Inglês Técnico – em que os textos deveriam tratar de assuntos específicos das diferentes áreas. Depois, sua abrangência mais ampla incorporou uma diversidade de textos cujo caráter de autenticidade conferia e confere maior significado à aprendizagem.

Creio que essa pluralidade encontrada na seleção dos textos trouxe ao professor uma maior responsabilidade, não só quanto aos assuntos escolhidos, mas, e principalmente, como esses assuntos vão ser recebidos e tratados pelos alunos. Esse cuidado deve ser tanto maior se forem considerados “a natureza socioconstrucionista do discurso e o papel que desempenha na construção da vida social” (MOITA LOPES, 2003, p. 22).

Nessa perspectiva, o Inglês Instrumental, como método, pode desempenhar um importante papel na construção ou reconstrução das identidades sociais. Para Moita Lopes (2003, p.25) “aprendemos a ser quem somos [...] nas práticas discursivas em que agimos com outros e que têm, portanto, uma base sócio-histórica e cultural”.

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), o indivíduo se constitui não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas realizadas com seus semelhantes. Esse caminho do desenvolvimento segue, portanto, a direção do social para o individual.

Se essa concepção subsidiar o trabalho do professor com a leitura em sala de aula, os alunos, ao se envolverem na construção do significado, estarão agindo no mundo por meio do discurso em relação aos seus interlocutores e, assim, construindo-se e construindo o outro, na visão de Bakhtin sobre a constituição do eu.

“Desse modo”, adverte Moita Lopes (2003, p.25), “o discurso deve ser entendido também por sua força constitutiva e, portanto, como ação”. Como consequência, o contexto da sala de aula – como espaço adequado para o exercício das práticas discursivas – reveste-se de fundamental importância na construção e reconstrução das identidades sociais de professores e alunos, uma vez que é nesse espaço que se pode interferir na transformação da estrutura social, através da leitura de textos e das conversas sobre esses textos.

Reforçando essa idéia, Moita Lopes (2003), citando Erickson (1984-1986) adverte que os acontecimentos da sala de aula refletem o que acontece nas esferas mais amplas da sociedade e, por conseguinte, é o reflexo dessa sociedade em que está inserida. Também observa que a escola é uma das primeiras instituições fora da família com a qual o indivíduo se envolve, daí sua importância para a constituição de um sujeito sócio-histórico, agente de sua discursividade.

Criar condições para o aluno desvendar o mundo e interagir de maneira crítica por meio da leitura deveria ser um dos objetivos principais da escola. Percebe-se, no entanto, que a prática de leitura nas instituições de ensino, muitas vezes, tem outras finalidades. Quando não é pretexto para o ensino da gramática, a leitura é trabalhada no sentido da decodificação do texto, com questões cujas respostas menosprezam a capacidade de raciocínio do aluno. Essas práticas não consideram o pressuposto básico de articular a função social da leitura com o papel da escola na formação do cidadão. Dá-se ênfase somente à estrutura da língua e

não aos diferentes significados do texto, constituídos pelos interlocutores, pelo contexto sócio-histórico, pelos implícitos e explícitos e pela intertextualidade. São, justamente, os processos inferenciais, o levantamento de hipóteses e as antecipações que vão completar o sentido do texto. As inferências são fundamentadas pelo conhecimento de mundo partilhado entre escritor/leitor e esse conhecimento é cultural e socialmente determinado (GOODMAN, 1991).

Nessa perspectiva, considera-se a leitura como um processo de interação, no qual o indivíduo, ao se instituir como sujeito do discurso, constitui-se, ao mesmo tempo, como interlocutor de um outro que é, por sua vez, constituído do seu próprio eu, instaurando-se, assim, o processo de significação do texto.

Ao adotar essa perspectiva, espero demonstrar minha concepção sobre leitura – atividade de construção do significado – afastando-me das teorias que viam-na como uma atividade de extração ou de atribuição de significado. Portanto, segundo Goodman (1991, p.27), o processo de leitura “deve ser visto como construção de significado a partir do texto e, como tal, uma transação com o texto e com o autor”.

Essa interação, como se pode depreender, implica a existência de, no mínimo, dois elementos – ninguém interage sozinho. Esses elementos não precisam, necessariamente, ser da mesma natureza. Podemos interagir com o nosso semelhante, com animais, plantas, e, por que não, com objetos (daí a moderna tecnologia da informática e da mídia televisiva). Essa relação afeta, em maior ou menor proporção, os envolvidos no processo, modificando-os. (Abro um parêntese aqui para ressaltar a responsabilidade da escola, como espaço ímpar para essa interação, ao propiciar esse contato do aluno com o “outro”, que tanto pode ser seu colega, seu professor, como o conhecimento a que está exposto).

Reflexões a esse respeito são encontradas no artigo de Leffa (2003, p. 175). Destaco apenas mais um aspecto que considero fundamental nessa visão: toda interação deve ter um objetivo. A meta em sala de aula, por exemplo, é construir o conhecimento, portanto, para isso não basta uma reprodução de informações por parte do professor; é necessário que, pela interação entre ambos, resulte um saber

que vai modificar tanto o aluno como o professor, afetando os dois. Leffa (2003) ressalta que o conteúdo, o texto ou o saber é o elemento fixo da interação, na medida que estabelece os objetivos da aprendizagem. Professor e aluno são os participantes que vão se transformar durante o processo. Não são os objetivos que se deslocam até os envolvidos no processo, mas esses envolvidos caminham em direção aos objetivos. Se o objetivo for, por exemplo, construir o significado de um texto em língua estrangeira, professor e aluno interagem e se transformam até que esse conhecimento específico seja construído. Nesse sentido, a leitura passa a ser entendida como um ato social entre leitor e autor que participam desse processo interativo, mediado pelo professor.

2.7 A leitura e seu processamento

Após a explanação dessas concepções de leitura, faço uma referência sobre os processos que subjazem essa habilidade, ou seja, procuro explicitar como se configura o processamento da leitura.

Numa perspectiva fisiológica, verifica-se que o movimento dos olhos durante a leitura não é contínuo, mas é sacádico, isto é, o olho se fixa num lugar do texto e logo dá um pulo, ou sacada, até se fixar novamente em outro ponto. No momento em que o olho faz uma fixação, assegura Smith (1989), há uma área de visão clara e outra periférica que ajudaria a decidir onde fazer a fixação seguinte. O movimento dos olhos, por outro lado, não é apenas progressivo, mas também regressivo, como numa confirmação do que foi visto para seguir adiante. Na leitura em voz alta percebe-se uma distância entre a velocidade da voz e a do olho, sendo este mais rápido. Experiências mostram que, se retirarmos o texto durante uma leitura em voz alta, o leitor continuará “lendo” mais ou menos seis palavras além daquela em que estava quando da retirada, demonstrando que seus olhos já haviam ido além da fala. Esse movimento explica a dificuldade de os revisores captarem todos os equívocos cometidos em um texto – as previsões colaboram para que os erros não sejam percebidos de forma imediata. Segundo Leffa (1996, p.68-69), “a premissa dos pioneiros da pesquisa de que o movimento ocular refletia os processos mentais da

compreensão como a medida de pulso reflete o ritmo das batidas do coração, permanecem incontestada até hoje”.

Ao compararem o movimento dos olhos com as características de determinado texto, isto é, os pontos de fixação dos olhos e o tempo de duração dessa fixação por parte do leitor e as peculiaridades de um texto – anafóricos, dêiticos, ambigüidades, etc. – pesquisadores dessa área têm sido capazes de perceber vários aspectos da compreensão no exato momento em que ela ocorre.

A variação desse movimento não se dá apenas de um indivíduo para outro, ou no que se refere somente à estrutura gráfica de um texto, mas, também, em relação ao conteúdo semântico, refletindo processos mentais de compreensão.

Esses processos mentais de compreensão são responsáveis pelas diferentes estratégias utilizadas pelo leitor, referidas por Goodman (1991), independente do idioma, para interagir de forma eficaz com o texto e com ele construir um significado.

Verifica-se, portanto, que as estratégias hoje conhecidas como *skimming*, *scanning* e *prediction* – descritas abaixo – tratam justamente do processamento de leitura, da forma como o texto é olhado pelo leitor. Essas estratégias permitem que, ao correr os olhos pelo texto, lendo-o superficialmente – omitindo determinadas partes – ele possa fazer previsões úteis à construção geral do significado.

a) *Skimming* – é uma estratégia de leitura que consiste na leitura rápida de um texto para se adquirir uma impressão geral sobre o assunto. O uso eficiente dessa estratégia levará o leitor a perceber se o assunto do texto é ou não relevante para seu objetivo. Para facilitar o trabalho, o leitor deve utilizar as seguintes “dicas”: cognatos (palavras de origem latina ou grega, semelhante às do Português, tanto na grafia quanto no significado); palavras repetidas (por aparecerem várias vezes, são importantes para a compreensão do texto); marcas tipográficas (são recursos visuais empregados nos textos para chamar a atenção do leitor, tais como: números, negrito, itálico, símbolo, letras maiúsculas, divisão em parágrafos, título, subtítulo, gráficos, fotografias e tabelas).

b) *Scanning* – é uma estratégia de leitura que permite ao leitor localizar informações específicas sem recorrer à leitura linear do texto. É, portanto, uma leitura rápida, em que os olhos percorrem o texto para descobrir aquilo que realmente lhe interessa. Aqui é útil aplicar conhecimentos sobre marcas tipográficas.

c) *Prediction* – é uma habilidade básica para a prática de todas as estratégias de leitura e para o processo de leitura de um modo geral. A leitura é uma atividade que envolve constantemente adivinhações e suposições, que são rejeitadas ou confirmadas à medida que se processa a leitura. Isso significa que uma pessoa não lê todas as palavras de um texto da mesma maneira, mas confia em um número de palavras ou “dicas” para obter ou inferir uma idéia do tipo de sentenças que, provavelmente, virá em seguida. O leitor pode usar o seu senso e experiência para ajudar a prever as idéias de um determinado texto. Para que possa inferir o significado de uma palavra desconhecida, ou o conteúdo de um texto, o leitor poderá fazer uso das seguintes “dicas”: seu próprio conhecimento sobre o assunto (background knowledge); contexto semântico (conjunto de palavras que forma o contexto imediato no qual a palavra desconhecida está inserida); contexto lingüístico (grupo de pistas que nos dirá se a palavra é um substantivo, um adjetivo ou um verbo); contexto não-lingüístico (conjunto de gravuras, gráficos, tabelas, números, diagramas, etc. que ajuda a prever o conteúdo de um texto); conhecimento sobre a estrutura do texto (título, subtítulo, parágrafos podem ajudar a prever o conteúdo de um texto).

Para esse tipo de leitura que não se configura como a simples decodificação do sinal gráfico, mas que leva o leitor a construir um sentido para o texto, concorrem diversos fatores, dentre os quais passo a referir aqueles imprescindíveis, a meu ver, para esta proposta de leitura.

Essas estratégias que são usadas inconscientemente pelo leitor proficiente devem ser aplicadas nas aulas de leitura, especialmente nas aulas de língua estrangeira.

2.7.1 Informação visual e informação não-visual

Para os teóricos da leitura, como Smith (1989), por exemplo, essa atividade se constitui a partir de dois fatores básicos: a informação visual (IV) e a informação não-visual (INV) e é da respectiva interação desses dois elementos que o leitor tem a possibilidade de construir o significado do texto. A IV é entendida como tudo aquilo que pode ser apreendido pelos olhos no texto escrito, portanto, a estrutura textual, gráficos, tabelas e outros componentes concorrem para a compreensão em leitura. A INV, por outro lado, diz respeito a todo conhecimento prévio adquirido que pode ser acionado para os fins a que se propõe o leitor. Quanto maior for esse conhecimento, menor será a exigência de IV, pois as relações estabelecidas entre a teoria de mundo do leitor e a palavra do autor vão gerar o sentido da página escrita. Portanto, a atividade de leitura pode ser definida como um processo colaborativo entre o dado novo (o texto) e o dado velho (o conhecimento prévio do leitor).

2.7.2 Conhecimento prévio

O nosso conhecimento prévio a respeito do assunto de que trata o texto desempenha um papel decisivo no processo da leitura, pois se o texto falar de coisas que não conhecemos, será inútil tentar construir um sentido em colaboração com o autor. “O que alguém sabe após uma leitura é o produto daquilo que esse alguém sabia antes mais o quanto bem ele leu o texto”, diz Goodman (1991, p.34). A quantidade de conhecimento comum entre o leitor e o escritor, observa o lingüista, vai influenciar, significativamente, o modo como o texto é construído e o quanto será efetiva a compreensão do leitor. Esse conhecimento, adquirido através de experiências e vivências, vai sendo armazenado na memória em forma de esquemas. Esses esquemas, segundo Goodman (1991), devem ser evocados pelo leitor a fim de alcançar a compreensão pragmática do texto.

2.7.3 Teoria dos esquemas

De acordo com a Teoria dos Esquemas, a leitura não se constitui num processo nem de atribuição nem de extração do significado, mas é o resultado da interação que se estabelece entre autor e leitor, mediada pela capacidade que o leitor possui de adaptar os dados do texto a seus esquemas cognitivos. Segundo Leffa (1996), nessa perspectiva o dado novo não é simplesmente acrescentado à memória, num espaço vazio, mas a informação proveniente do meio é incorporada ao que já existe armazenado no cérebro. Pode-se dizer, então, que o indivíduo não é uma tábula rasa. Através de suas experiências subjetivas ele consegue apreender o mundo que lhe rodeia e vai interligando as informações numa rede que lhe permite fazer associações entre fatos para perceber o mundo e provocar alterações nesse mundo.

Pelos estudos realizados no campo da percepção, atribuição de significados e evocação, Frederic Bartlett pode ser considerado o iniciador da Teoria dos Esquemas. As experiências realizadas levou-o à conclusão de que a “variedade de interpretações reflete a variedade de experiências subjetivas” (LEFFA, 1996, p.33). Isso significa que a percepção do mundo passa, primeiramente, por uma impressão subjetiva para ser, posteriormente, assimilada. Essa impressão é constituída por estruturas cognitivas denominadas “esquemas”.

Os esquemas, portanto, são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua compreensão do mundo. Essas estruturas são armazenadas na memória e atualizadas pelo leitor sob a forma de conjeturas, hipóteses e associações que vão ser confirmadas ou rejeitadas durante o processo. Os esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo-termo, tendo a possibilidade de se auto-modificarem à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento de mundo. Assim, conforme Leffa (1996), nossos esquemas nunca estão completos; sempre existem lacunas que vão sendo preenchidas à medida que se adquirem informações sobre o mundo.

O acionamento de um esquema, observa Kato (1990), pode levar ao acionamento sucessivo de seus sub-esquemas ou de esquemas que lhe serão super-ordenados, fazendo o leitor predizer muito do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito.

Conforme a lingüista, os esquemas podem ser ativados de duas formas: a) através do processo *top-down* (do todo para as partes), isto é, de esquemas em direção a seus sub-esquemas e; b) através do processamento *bottom-up* (das partes para o todo), isto é, dos sub-esquemas para os esquemas. Para os teóricos dessa teoria, há necessidade dos dois processos na compreensão de leitura. A adivinhação é parte da estratégia *top-down*, por ser mais preditiva, mas a *bottom-up* seria responsável pela confirmação, pelo refinamento e pela revisão da teoria.

Em decorrência desses processos, Kato (1990) identifica dois tipos de leitor: aquele que realiza um movimento ascendente (*bottom-up*) e o que lê de forma descendente (*top-down*). O primeiro preocupa-se com o significado de cada palavra, com a ortografia e com a relação entre os elementos lingüísticos. Perde, portanto, a noção de conjunto e, muitas vezes, lhe escapa o significado do texto como um todo. Ao fragmentar o objeto de leitura, recorre ao dicionário entendendo indispensável o conhecimento do idioma para a compreensão da mensagem.

O leitor do segundo tipo transita livremente pelo texto sem a preocupação com o vocabulário e com a sintaxe. Busca extrair uma idéia geral, desprezando, muitas vezes, dados indispensáveis à contextualização do que está lendo.

Nenhum dos dois tipos de leitor é o ideal. Ambos prejudicam sua compreensão pela falta de uma estratégia intermediária que lhes permita chegar ao significado geral do texto sem a análise dos elementos lingüísticos. A proposta de Kato (1990) é, portanto, de um leitor reconstrutor. À medida que vai avançando na leitura, cria hipóteses, estabelece relações com outros textos, recorre a seu conhecimento de mundo, ao senso comum, a situações que lhe permitam reconstruir o significado do texto. Assim, os esquemas do leitor são ativados, na direção descendente, pela informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente. Desse modo, o ato de ler é visto como um processo que

envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo.

A leitura, portanto, pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolve estratégias de vários tipos. Essas habilidades seriam: a) a de encontrar parcelas significativas do texto; b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto; c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto; d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas e; e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto. Para atingir esses objetivos, o leitor utiliza seus esquemas que contêm, além de regras e taxionomias, um componente de procedimentos – as estratégias – que dita como utilizar suas partes para processar estímulos que recebe ou para codificar intenções (KATO, 1990, p.87).

2.7.4 Previsões

Esse conhecimento prévio de que falei anteriormente permite que o leitor vá fazendo previsões à medida que avança na leitura. A capacidade de estabelecer previsões é inerente ao homem, não se restringindo apenas à sua atividade como leitor, pois nossa rotina exige que busquemos, na memória, elementos que nos possibilitem imaginar aquilo mais provável de acontecer, conforme Smith (1989). Isso ocorre nas situações mais comuns, inclusive, muitas vezes, de forma inconsciente. O próprio planejamento diário requer sejam estabelecidas determinadas previsões para garantir o êxito do planejado. Quando alguma falha acontece no que foi previsto, somos tomados por sentimentos de surpresa e frustração, levando-nos a uma avaliação das possíveis causas do insucesso. Na leitura, o processo é praticamente o mesmo.

Em contato com a página escrita, o leitor deve ter a capacidade de perceber, primeiramente, o gênero textual que lhe foi apresentado. Dessa forma poderá tomar a postura requerida para os diferentes gêneros (carta, notícia, artigo, propaganda,

convite, etc.) e estabelecer algumas hipóteses sobre o que vai encontrar. Temos, portanto, uma interação entre a informação visual e o nosso conhecimento anterior a respeito do que será tratado. Vale enfatizar que, quanto maior for esse conhecimento, maiores chances de estabelecer previsões terá o leitor.

2.7.5 Inferências

A informação não visual não é usada apenas para possibilitar as previsões, mas, também, para que o leitor estabeleça as inferências que lhe possibilitarão deduzir certas informações não explícitas no texto. Como observa Goodman (1991, p.17), “a inferência é um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possuem”. Essas inferências são importantes na medida que permitem a conexão das partes do texto para uma compreensão coerente e global do material lido.

A compreensão em leitura é um verdadeiro processo colaborativo, em que o leitor, de posse dos elementos explicitados pelo autor do texto, acrescenta uma série de conhecimentos que detém sobre o assunto de forma a estabelecer uma ligação lógica entre esses conhecimentos e os elementos lingüísticos presentes. Portanto, o leitor deve acrescentar conhecimentos extras àquilo que vem dito literalmente, incorporando à informação recebida a informação inferida, sem perceber que essa informação não estava explícita no texto. “As estratégias de inferências são tão utilizadas que raras vezes os leitores recordam exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito” (GOODMAN, 1991, p.17).

Com relação aos tipos de inferência que se podem realizar, em linhas gerais, a proposta de Marcuschi (1985) inclui três grupos de inferências que podem dar conta do processo de construção do significado de um texto: inferências lógicas (baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições); inferências analógico-semânticas (baseadas sempre no *input* textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas);

inferências (pragmático-culturais, baseadas no conhecimento, experiências, crenças, ideologias, axiologias individuais).

Koch e Travaglia (1995), por outro lado, consideram as inferências como mais ou menos necessárias e/ou relevantes para a interação e, muitas vezes, só o contexto possibilita sua realização.

Nessa perspectiva, o contexto desempenha um importante papel no processo inferencial. Diante de um enunciado, a ativação do conhecimento pré-existente não ocorre a partir de um item lexical apenas, mas depende do contexto geral em que o enunciado está inserido. Os fatores de contextualização são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada. Segundo Marcuschi (apud Koch e Travaglia, 1995), podem ser de dois tipos: os contextualizadores, propriamente ditos e os prospectivos. Entre os primeiros estão a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, o timbre, etc. que ajudam a situar o texto. Por elementos gráficos entendem-se a disposição na página, ilustrações, fotos, localização no jornal (caderno, página), etc. que ajudam a conferir um significado ao texto.

Os fatores prospectivos são aqueles que possibilitam previsões sobre o conteúdo – e também a forma – do texto: título, autor, início do texto desempenham, novamente, um papel muito importante neste aspecto. O título, de modo geral, permite prever “sobre o que” o texto fala. Também o nome do autor permite que se façam previsões sobre o conteúdo, antecipando a possibilidade de ler ou rejeitar o texto. O início do texto pode, muitas vezes, indicar o gênero ao qual pertence (por exemplo: Era uma vez...) fazendo com que formulemos hipóteses que podem ou não se confirmar.

2.7.6 Estratégias cognitivas e metacognitivas

As estratégias cognitivas em leitura são operações inconscientes e automáticas realizadas pelo leitor para atingir seus objetivos frente ao texto. Sendo inconscientes, não podem ser explicadas através da verbalização, caracterizando-se

como um processo no qual utilizamos conhecimentos sobre os quais não dedicamos reflexão e controle, portanto, independentes de regras (KLEIMAN, 2004).

Essas estratégias “munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente” (KATO, 1990, p.112), caracterizando-se como automatismos da leitura.

Para Kato (1987), pelo menos dois princípios básicos determinam o comportamento inconsciente na leitura: o Princípio da Canonicidade e o Princípio da Coerência, este último englobando o Princípio da Parcimônia.

O Princípio da Canonicidade constitui-se de preceitos cuja hipótese é de que as coisas aconteçam em uma ordem natural, como por exemplo, no caso da sintaxe do português, que a construção seja SVO (sujeito-verbo-objeto), assim como que uma oração principal venha antes da subordinada; no nível semântico, o animado estaria antes do inanimado, o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, o positivo antes do negativo, etc.

O Princípio da Coerência determina um comportamento não só do leitor como também do produtor do texto. Essa noção é entendida, segundo Agar e Hobbs (apud KATO, 1990), em três níveis: o global (o objetivo do produtor de efetuar alguma mudança no mundo); o local (o que o autor quer fazer em algum lugar do texto); o temático (o uso recorrente de uma mesma fatia de informação no texto e se confunde com o Princípio da Parcimônia, segundo o qual o leitor tende a reduzir os personagens do cenário mental que se forma a partir do texto).

As estratégias metacognitivas são operações conscientes, realizadas com algum objetivo em mente, como o de analisar o processo que está sendo vivenciado. Sendo conscientes e controladas, podem ser explicitadas através da verbalização do leitor, que poderá dizer se está ou não entendendo o texto e o porquê de estar lendo aquele determinado texto, daquele modo específico.

Formalizando as estratégias metacognitivas em forma de máximas, conforme Kato (1990), ou em princípios, tem-se os seguintes comportamentos: explicita

claramente seus objetivos para leitura (procure o tema do texto; analise a consistência interna do texto; compare o que o texto diz com o que você sabe sobre o assunto e veja se as duas informações são coerentes) e monitore sua compreensão tendo em mente esses objetivos.

Em virtude de sua natureza consciente, as estratégias metacognitivas são importantes para a aprendizagem formal na escola e devem ser estimuladas pelos professores. A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros que norteiam essa atividade. Se o aluno enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, dificilmente poderá monitorar sua compreensão.

É considerando todos esses fatores até aqui explicitados, que venho tentando, através da atividade de leitura, uma abordagem mais significativa para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de LEI, construindo, dessa forma, minha prática pedagógica.

Sei que minha proposta não considera de uma forma canônica as metodologias estabelecidas pelos órgãos institucionais ou, até mesmo, os resultados de pesquisas empreendidas na área da leitura. Entretanto, estou propondo um trabalho específico com uma determinada turma, de um determinado colégio, com características sócio-culturais definidas, e num determinado momento, para poder, talvez, contribuir com informações relevantes para essa atividade. O aprendizado de línguas, ao mesmo tempo que se configura como algo indispensável no mercado de trabalho, atualmente, suscita uma reflexão aprofundada do que se quer, do que se necessita e do que se tem condições de construir, por isso considero importante a realização de pesquisas como esta.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevo a metodologia empregada na pesquisa. Primeiramente, apresento a proposta de ensino e sua implementação metodológica; logo após, a forma como essa proposta foi avaliada.

Cabe ressaltar que, do total de 28 aulas previstas para o trimestre, quatro foram destinadas à avaliação exigida pela escola – proposta apresentada exatamente no mesmo padrão dos textos trabalhados em sala de aula, mas que não está descrita nesta pesquisa; em quatro aulas, o trabalho teve de ser interrompido para outras atividades idealizadas pela Direção – assistência a filmes educativos e palestra sobre o Patrimônio Histórico proferida por guardas municipais. As 20 aulas restantes foram destinadas às cinco atividades de leitura descritas na próxima seção.

3.1 A proposta de ensino e sua implementação metodológica

Para contextualizar esta proposta de ensino, explico sua origem, o contexto em que foi desenvolvida e a descrição dos passos que a constituíram.

3.1.1 Origem da proposta

Aprovada no concurso para professora de língua estrangeira da prefeitura Municipal de Pelotas, assumi minhas funções docentes na Escola Fundamental “Dr. Brum Azeredo”, em junho de 2004. Aguardando o conteúdo programático da disciplina que me seria fornecido pela Direção, comecei a planejar minhas aulas em torno de atividades que despertassem o gosto e o prazer pela aprendizagem de LE. Passei, então, a trabalhar com a metodologia que agora exponho e que foi a mesma na pesquisa.

Desde as primeiras aulas, procurei colocar os alunos em contato com diversos textos que circulam nas diferentes esferas sociais, a maioria deles em português. Assim, tiveram a oportunidade de interagir com propagandas, cartazes, notícias, histórias em quadrinhos, bulas de remédio, contas de água e telefone e recibos. Após discutirmos as várias formas que podem ter um texto, passei a desafiá-los a entender o significado geral de um texto em albanês. Orientando e dando “pistas” para a interação com um código totalmente desconhecido, chegamos a depreender o assunto que era tratado, bem como algumas informações através do gráfico que acompanhava o texto. Essa leitura, principalmente com o auxílio do gráfico, deixou-os muito entusiasmados por conseguirem vencer o desafio. A seguir, trabalhei com outros textos – o poema Jaguadarte², de Lewis Carroll, rico em neologismos, e uma história em quadrinhos em inglês. A receptividade às atividades propostas mostrou-me que estava no caminho certo.

Trabalhadas as “pistas” para a depreensão do assunto geral do texto, voltei minha atenção para textos em inglês. Solicitando que usassem as mesmas “dicas” já conhecidas, para a leitura desses novos textos, percebi que é plausível minha hipótese de que, mesmo desconhecendo o código lingüístico, é possível interagir com um texto em LE.

² Tradução de Augusto de Campos, in: CAMPOS, Augusto de. **Anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Quando estava nessa etapa do trabalho, foi-me fornecido, pela direção, o conteúdo de cada série, isto é, o currículo a ser cumprido. Abandonando minha proposta inicial, tratei de apresentar os primeiros tópicos gramaticais a fim de não atrasar o desenvolvimento do programa. Passei a trabalhar de uma forma que causou a manifestação dos alunos: *“Ah, professora, como mudou suas aulas!”* *“Ué, professora, nós não vamos mais ler textos?”*, reforçando a minha hipótese de que o ensino de LEI precisa ser repensado se não de maneira geral, ao menos nas instituições públicas oficiais de ensino.

No decorrer do trabalho com os quatro adiantamentos – quinta, sexta, sétima e oitava séries – passei a questionar o processo de ensino-aprendizagem em LEI, uma vez que, da posição de professora, avalio que o conhecimento não vem sendo construído de forma cumulativa. Para viabilizar essa construção, é necessário o uso de uma metodologia de ensino contextualizada, interativa e dialógica, centrada no processo em construção e passível de reconstruções que ocorram a partir das transformações do cotidiano nos contextos sociocultural e pedagógico. A cada ano, independente da série, os conteúdos gramaticais relacionados no currículo da escola precisam ser novamente apresentados – como se novos fossem – numa repetição enfadonha e ineficaz, não resultando, muitas vezes, em nenhum tipo de aprendizagem. O desinteresse pela disciplina e a incapacidade de ver alguma utilidade no conhecimento de LEI, demonstrados pela maioria dos alunos, não permitem a realização de um ensino que colabore na constituição da cidadania.

Com essa visão e amparada pelo Projeto Político Pedagógico da Escola – com a aquiescência da Direção e da Coordenação Pedagógica – parti para uma proposta que aglutinasse o gosto pela aprendizagem da língua inglesa e a eficácia do método, procurando, assim, um sentido para o ensino-aprendizagem de LEI. Saliento que foi uma experiência pontual por se tratar de um grupo cujas características me permitiram reconhecer a pertinência do trabalho, considerando que a turma estava na última série oferecida pela escola. Alguns não iriam continuar os estudos no ensino médio, outros mudariam de escola com vistas ao vestibular. Para aqueles que estavam saindo do ensino oficial, foi a oportunidade de resgatarem uma parte desse ensino, que, talvez, lhes seja útil na vida diária; para os

que pretendiam o vestibular, uma proposta que vem ao encontro do que é cobrado nesse processo seletivo – o uso prático da língua.

3.1.2 O contexto da proposta

A pesquisa foi realizada na Escola Fundamental “Dr. Brum Azeredo”, localizada na rua Manoel Lucas de Oliveira nº 1290, no bairro Fragata, em Pelotas-RS. O nome desse educandário homenageia um eminente professor e advogado muito interessado pelas causas educacionais. Nascido em 2 de março de 1903, em Jaguarão – RS, o Dr. João Brum Azeredo cursou Direito na Universidade Federal de Pelotas, atuando como docente nessa mesma instituição e como professor de História Universal no Colégio Municipal Pelotense. Faleceu em 6 de agosto de 1931, como um grande incentivador da educação nos cursos primário e superior.

Fundada em 27 de dezembro de 1939, essa instituição municipal conta, hoje, com 703 alunos e 54 professores, distribuídos nos três turnos. Mantém-se com recursos do Município, através do Projeto de Descentralização e do Projeto de Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A atual Diretora, Professora Eliane Soares Sá Britto Bitencourt, e a Vice-Diretora, Professora Christyne Socal da Silva Prado, desenvolvem, juntamente com os professores, um trabalho com vistas à construção do conhecimento, em que a discussão e a reflexão garantem um espaço aberto para a verdadeira constituição da cidadania. Foi graças ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que a escola recebeu o laboratório de informática do Ministério da Educação.

Com essa perspectiva, recebi o consentimento da direção para desenvolver minha proposta de pesquisa nessa realidade em que atuo como professora de língua estrangeira – Inglês.

A turma escolhida para a pesquisa foi uma 8ª série – turma 18D – do turno da noite, composta por 21 alunos, sendo sete do sexo feminino e 14 do sexo masculino,

numa faixa etária entre 16 e 22 anos. A escola trabalha a língua estrangeira desde a 5ª série, em dois encontros semanais de cinquenta minutos.

Tudo o que foi planejado teve uma fundamentação teórica que o embasa, entretanto, ressalto que a proposta é específica para a situação em que foi desenvolvida: uma escola de ensino fundamental, localizada num bairro da cidade, com uma situação sócio-econômica muito difícil, alunos do turno da noite, também com todo tipo de dificuldades e uma professora que não vê outra perspectiva no ensino de LEI que não seja tornar a vida dentro da escola um pouco mais agradável do que a realidade vivida fora dos muros escolares. Entenda-se essa expressão “mais agradável” como uma possibilidade de o aluno se sentir sujeito do seu conhecimento, interagindo de forma efetiva e afetiva com a sua circunstância e encontrando na LE uma forma diferente de ler o mundo e de situar no mundo.

3.1.3 O relato da proposta

Para que essa proposta se configurasse como algo significativo para o aluno, atendendo seus interesses e suas necessidades e, ao mesmo tempo, propiciasse o desenvolvimento de suas habilidades, escolhi uma metodologia voltada para o aprendizado do inglês com fins específicos. Essa metodologia se sustenta por recursos facilitadores – estratégias de leitura – que, através de seu uso, facilitam a interação leitor/texto/contexto. Por considerá-las as mais adequadas para esta situação específica, selecionei as seguintes estratégias de leitura: *skimming*, *scanning* e *prediction*, as quais passei a trabalhar a partir do início do semestre de 2005.

Na primeira aula conversei com a turma a respeito da nova proposta metodológica para a língua inglesa. Falei sobre o Curso de Mestrado que estava realizando e explicitiei minha concepção sobre o ensino do inglês nas escolas, que deve ter, como objetivo, capacitar o aluno a depreender o sentido geral de um texto, através do uso de certas estratégias de leitura, e, ao mesmo tempo, exercitar um pensamento reflexivo e crítico frente às informações que o texto oferece. Tentei

mostrar a importância dessas estratégias no trabalho de interação com qualquer gênero textual, possibilitando, assim, a construção de um significado para os diferentes textos que se apresentam no nosso dia-a-dia.

Nessa conversa informal, questionei os alunos quanto à expectativa que tinham com relação à nova proposta.

Registrei algumas das manifestações, no diário de campo, e as transcrevo aqui:

* Demonstrando receptividade ao desafio que lhes era apresentado, alguns alunos assim falaram:

- *“Eu estou disposto a tentar, eu acho bom.”*
- *“Eu também concordo com ele.”*
- *“Pode ser.”*

* Em relação à aprendizagem, surgiram as seguintes queixas:

- *“Ainda bem, porque aquele verbo ‘to be’ é sempre repetido e não se aprende nunca.”*
- *“Que bom que vai mudar, pois tive inglês na 5ª, na 6ª e na 7ª série e até agora não sei nada.”*

* Quanto à motivação frente ao ensino, um aluno disse:

- *“Pode ser que eu passe a gostar das aulas, pois era um saco, exercícios que eu nunca sabia fazer.”*

* Chamando atenção para as exigências do mercado de trabalho, houve o seguinte comentário:

- “Ainda bem, porque o mercado de trabalho já está exigindo outras línguas e para a preparação para o Cefet.”

Para minha satisfação, os comentários, foram ao encontro do que penso sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Após esse momento de descontração, distribuí o questionário pré-teste que visava a definir o perfil da turma com relação à disciplina de LE (apêndice A). Fiz a leitura das perguntas e solicitei que as respondessem com bastante sinceridade, encerrando a aula com o recolhimento do material.

No encontro seguinte, apresentei um breve resumo das estratégias de leitura selecionadas – *skimming*, *scanning* e *prediction* – para que os alunos pudessem perceber que existem mecanismos, que se consubstanciam no uso de determinadas estratégias, através dos quais é possível depreender o sentido geral de um texto.

Apresentados às estratégias os alunos passaram a ter contato com textos retirados de livros didáticos³ que preconizam o ensino através do uso de estratégias de leitura. Procurei selecionar textos que, além de estabelecerem relação com o “Meio Ambiente”, tema gerador determinado pela escola, fossem significativos para os alunos, ou seja, textos com os quais pudessem interagir. Além disso, pensei em iniciar, ainda que de forma incipiente, um trabalho interdisciplinar, através do conhecimento construído em outras áreas. Dos textos, foram apresentadas propostas, em português, que oportunizavam aos alunos o uso de estratégias de leitura as quais permitem uma melhor compreensão de textos em inglês como língua estrangeira num processo de ensino interativo, conforme proposições de Vygotsky (1991; 1998) e de alguns autores contemporâneos que tratam, também, desse processo.

³ O livro didático do qual retirei os textos – Password: special edition, de Amadeu Marques, Ática, 2001 – foi escolhido depois de uma análise procedida entre diversos materiais didáticos. Minha escolha considerou, primordialmente, os assuntos tratados através da reprodução de textos autênticos, bem como a concepção teórica do autor, não só sobre leitura, mas, também, sobre educação. Nele são explicitadas atividades para trabalhar o texto através das mesmas estratégias de leitura selecionadas por mim para esta pesquisa. Adaptações necessárias, nas questões propostas, foram sendo feitas por mim ao longo do processo e de acordo com meus objetivos.

Os trabalhos foram recolhidos, constituindo-se, assim, em material para análise. Ao final do trimestre – esta pesquisa teve a previsão de um trimestre letivo – foi aplicado outro questionário (apêndice B) para que pudessem ser avaliados, novamente, a percepção e o interesse dos alunos sobre o ensino de LEI.

Por fim, as respostas aos questionários, as anotações no diário de campo e os trabalhos produzidos pelos alunos foram analisados e serviram de elementos para verificarem a consecução ou não dos objetivos propostos.

3.2 A avaliação da implementação da proposta

A pesquisa realizada teve um caráter qualitativo. Esse tipo de pesquisa configura-se, segundo Bogdan e Biklen (1994), pelas seguintes características básicas: a) ser descritiva, uma vez que os dados obtidos são ricos em descrições (de situações, de acontecimentos, de pessoas); b) priorizar o processo, já que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; c) ser uma pesquisa “aberta”, isto é, o pesquisador deve estar atento aos acontecimentos referentes à pesquisa ocorridos durante o processo, para não pensar que “já sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (p.47-51).

Também permite, ao pesquisador, participar ativamente do objeto investigado. Interagindo com esse objeto, estabelece um processo de crescimento recíproco, pois, ao mesmo tempo que provoca algumas mudanças no objeto – neste caso específico o ensino da leitura em LE – também modifica sua postura frente a ele.

A pesquisa desenvolvida buscou interpretar, em lugar de mensurar; descobrir, em lugar de constatar. Não se limitou apenas aos aspectos práticos, isto é, não se constituiu em uma ação pela própria ação, mas na reflexão sobre uma ação.

Essa ação reflexiva é caracterizada pelas concepções do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura em LEI. Se o professor conceber esse processo como mera decodificação de sinais, sem a interferência de toda participação subjetiva do aluno, dificilmente vai possibilitar que, através das trocas realizadas no espaço escolar, sejam construídas ou reconstruídas as identidades sociais dos sujeitos envolvidos nessa prática interativa.

Nessa perspectiva, a proposta de trabalhar com o uso de algumas estratégias de leitura permitiu a manifestação dessa subjetividade do aluno, possibilitando que ele interagisse efetivamente na sala de aula através dos textos apresentados cujos temas e sua conseqüente abordagem propiciavam a dialogicidade fundamental no processo educativo.

Para avaliar a proposta implementada, foram analisados os materiais obtidos a partir do uso dos três tipos de instrumentos caracterizados a seguir:

- **questionários:** os dados para análise foram coletados por meio de dois questionários respondidos pelos alunos (um antes da implementação da proposta – pré-teste – e o outro, ao final – pós-teste) (Apêndices A e B);
- **diário de campo (observações semi-estruturadas):** neste instrumento foram anotadas, pela própria professora, as reações dos alunos frente à nova proposta de ensino;
- **atividades de leitura:** os trabalhos realizados em sala de aula que visavam à utilização das estratégias de leitura já mencionadas.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresento e descrevo cada uma das cinco atividades de leitura realizadas em sala de aula e analiso o processo de uso das estratégias de leitura frente ao texto, valendo-me das respostas dadas pelos alunos bem como das anotações registradas no diário de campo durante as aulas de LEI. Ainda descrevo e analiso as respostas dadas aos questionários pré e pós-teste, com vistas a uma melhor configuração dos resultados desta pesquisa.

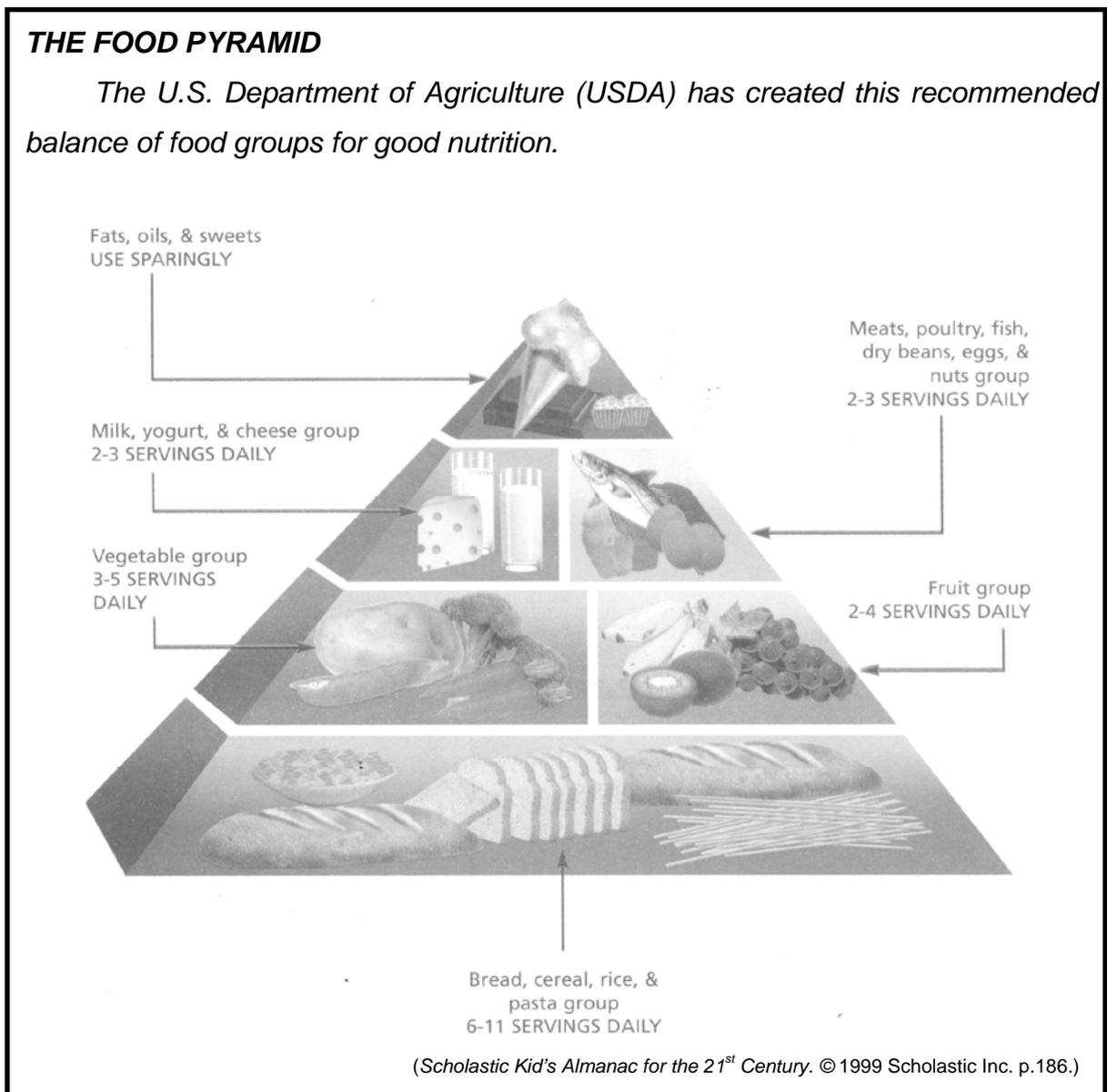
4.1 Descrição e análise das atividades de leitura

4.1.1 Atividade de leitura 1

Antes de distribuir o texto, fiz uma atividade de pré-leitura, tentando sensibilizar os alunos em relação aos possíveis significados, a serem construídos durante a leitura, baseados na elaboração de hipóteses. Informei que, por determinação da Direção, o tema gerador a ser trabalhado durante o ano de 2005 seria “Meio ambiente”, tentando inspirar um debate que poderia despertar uma visão crítica a respeito do assunto. Surgiu, então, uma série de manifestações desesperançosas a respeito da violência, do desemprego, da fome, das doenças, todos eles como elementos que constituem o meio em que vivemos. Percebendo que todos os elementos citados foram negativos, o que para mim, reflete a condição

de vida a que estão acostumados, aproveitei um dos elementos enumerados – doenças – e falei, então, que uma das maneiras de evitar doenças e de viver de uma forma mais saudável é procurar selecionar os alimentos, e que, para conhecerem um tipo de balanceamento, eu estaria distribuindo um texto sobre a pirâmide alimentar. Ao receberem o texto, as manifestações pessimistas foram, aos poucos, substituídas por um visível interesse, consubstanciado pelas manifestações transcritas mais adiante.

A seguir, reproduzo o primeiro texto trabalhado com a respectiva proposta.



1. Que órgão americano é responsável pelas recomendações apresentadas?
2. Quantas porções diárias de laticínios são recomendadas? E de frutas?
3. Das seis áreas da pirâmide, qual *não* representa um grupo alimentar, mas sim alimentos que devem ser ingeridos com moderação?
4. Que tipo de texto é esse e de onde foi retirado?
5. Segundo esse órgão, que tipo de alimentos deve ser mais consumido: verduras ou carnes?
6. Dê exemplos de comidas do grupo alimentar que deve ser mais consumido.
7. Na sua opinião, por que foi utilizada a figura de uma pirâmide para apresentar as recomendações alimentares? O que representa a base da pirâmide? E o topo?

Como poderá ser observado, não só nesta atividade mas também nas demais, as questões sobre os textos não foram propostas de forma aleatória. Procurei apresentá-las de maneira que fossem, gradativamente, facilitando a interação do aluno com o texto. Assim, em algumas delas, havia pistas que possibilitavam a resposta a outra pergunta. Também tentei imprimir uma certa categorização nos níveis mentais a serem exigidos nas diferentes questões, isto é, partindo dos mais simples, como a identificação, a descrição e a comparação chegar aos mais complexos, como, por exemplo, a relação, a conclusão e a aplicação.

Nessa perspectiva, as questões buscavam, além de levar o aluno a localizar e a comparar alguma informação contida no texto, fazer com que ele relacionasse essa informação com seu conhecimento prévio sobre o assunto, visando a uma melhor compreensão geral do texto. Essa compreensão lhe possibilitaria fazer reflexões a respeito do assunto lido, para uma posterior aplicabilidade.

As questões 1 e 2 visavam, somente, a aquisição de um conhecimento específico que poderia contribuir na resolução de outras questões. Na identificação, o aluno não elaborava os conhecimentos, apenas reconhecia um elemento que poderia ser útil nessa elaboração.

A percepção de semelhanças e diferenças – habilidade presente na questão 3 – exigia que o aluno discriminasse o que havia de semelhante e de diferente entre determinados elementos do texto, estabelecendo comparações realizadas a partir da percepção de determinadas características desses elementos.

Um pouco mais complexa que a comparação, a habilidade de estabelecer relações foi realizada a partir da identificação, da descrição e da comparação. Nas questões 4, 5 e 6, o aluno deveria relacionar os dados do texto e seu objetivo para chegar às respectivas respostas.

Já na questão 7, o aluno precisaria ter a habilidade de se distanciar do texto e, com seu conhecimento de mundo, encontrar a resposta para o que se pedia.

Após ter distribuído o texto, parti para a leitura da imagem – informação não-verbal – direcionando a atenção da turma para as informações explícitas. Em seguida, os alunos perceberam as palavras transparentes, tais como *pyramid*, *department*, *agriculture*, *balance*, *cereal*, etc. demonstrando entusiasmo com as relações que estabeleciam. Tendo em vista que esta era a primeira experiência sistematizada com essa abordagem do ensino de Inglês, a exploração do texto foi dirigida por mim com a participação efetiva de todos, como um modelo a ser “imitado” no trabalho com os demais textos. Essa iniciativa, respaldada nas concepções de Vygotsky (1991) sobre a internalização do conhecimento, procurava fazer com que o aluno transformasse um processo interpessoal em um processo intrapessoal, isto é, reconstruísse internamente atividades realizadas em conjunto, percebendo que a construção do sentido geral de um texto pode ser realizada através do uso de algumas estratégias de leitura. Para Vygotsky, essa imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros e que pode ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizagem. Recorrendo ao resumo sobre as estratégias de leitura, mostrei o uso imediato de uma delas – *skimming* – através do reconhecimento das palavras cognatas (transparentes). Enfatizei, também, as marcas tipográficas (título, subtítulo, itálico, negrito e letras maiúsculas) com perguntas que despertassem a observação sobre esses recursos visuais.

Como o assunto era de domínio da turma e despertava curiosidade, muitos foram os comentários a respeito – registrados no diário de campo e transcritos a seguir – antes de chegarem às questões propostas sobre o texto.

“Esse departamento foi criado porque lá nos Estados Unidos é todo mundo obeso, não é professora?”

“Esses alimentos foram distribuídos em forma de pirâmide porque a base tem que ser maior, com alimentos de maior sustentação, né professora?”

“Aqui no Brasil a gente não tem, né professora, um departamento que se preocupa com a nossa alimentação.”

Nessas manifestações, evidenciei e fiz referência ao uso de mais uma estratégia – *prediction* – quando os alunos exteriorizaram suposições a respeito do assunto tratado.

Diante da dúvida surgida quanto à questão 4 – tipo de texto – outra referência que me pareceu necessária foi explicar os diferentes tipos de textos como, por exemplo, informativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo. O texto da pirâmide alimentar pretendia prestar informações a respeito da alimentação, sendo, portanto, um texto informativo.

Cabe estabelecer, aqui, uma distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro. Trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de *tipo textual* e *gênero textual*. Segundo Marcuschi (2002), usamos a expressão *tipo textual* para designar um texto definido por sua composição estrutural (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). São, portanto, a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Por outro lado, a expressão *gênero textual* serve para referir *textos materializados* que encontramos no cotidiano e que apresentam características sócio-comunicativas definidas. São a carta, o bilhete, o romance, a reportagem jornalística, a aula expositiva, o horóscopo, o cardápio, o outdoor, a resenha, o edital, a carta eletrônica e tantos outros quantas forem as esferas sociais em que os textos circulam.

Respaldados pela imagem, pelas palavras transparentes, pelo conhecimento prévio do assunto, pelas marcas tipográficas e pelas suposições, os alunos demonstraram capacidade de estabelecer diferentes relações.

Isso pôde ser verificado na questão 6 – exemplos de comidas que devem ser consumidas – para a qual foi usada, por vários alunos, como resposta, a palavra *carboidrato* que não estava presente no texto. Essa resposta, na minha visão, baseou-se no conhecimento prévio do aluno e não na leitura da palavra. Esse conhecimento sobre o tipo de alimento que constituía a base da pirâmide – pão, massas, arroz e cereal – fez com que esses elementos fossem agrupados na classe dos carboidratos.

A esse respeito, observa Smith (1989) que a atividade de leitura se constitui a partir de dois fatores básicos: a informação visual (IV) e a informação não-visual (INV). A informação não-visual diz respeito a todo conhecimento prévio adquirido que pode ser acionado para os fins a que se propõe o leitor. Quanto maior for esse conhecimento, menor será a exigência da informação visual, pois as relações estabelecidas entre o conhecimento do leitor e a palavra do autor vão criar o sentido do texto. Por isso a atividade de leitura é um processo colaborativo entre o dado novo e o dado velho – o texto e o conhecimento prévio do leitor.

Outra ocorrência a ser ressaltada foi o fato de um aluno – apenas um – empregar palavras em inglês ou mesclá-las com as do português para responder às questões, demonstrando ter localizado a informação necessária no texto. Na questão 7, em que era solicitada uma interpretação da pirâmide, o aluno respondeu: “*Para ter um balance dos alimentos mais importantes.*” Na questão 5 – tipo de alimentos mais consumidos – a resposta foi: “*Vegetable.*”

Minha interpretação dessa ocorrência é de que, conforme observa Goodman, (apud Kleiman, 1989), o aluno percebeu que a dificuldade com o léxico pode ser removida pelo contexto, por isso usou uma palavra transparente em inglês no meio de outras em português. Penso que ele pressupôs que a transparência da palavra e sua proximidade com outras permitiriam que fosse inferido o significado da palavra estrangeira.

Como referi, anteriormente, essa primeira proposta foi realizada em conjunto – professor e alunos – daí as demais questões não apresentarem nenhuma particularidade significativa, uma vez que as respostas se repetiram entre os alunos.

Essa interação dos sujeitos vai ao encontro da teoria bakhtiniana (2000), segundo a qual o *eu* só se constitui na relação com outros *eus*. Nessa perspectiva, ensinar e aprender não são práticas isoladas ou excludentes de um processo, mas uma atividade colaborativa em que a construção do conhecimento é compartilhada pelos agentes do processo.

4.1.2 Atividade de leitura 2

Aproveitando o “Dia Mundial das Águas”, 22 de março, selecionei para esta aula um texto sobre esse assunto, retirado da revista “National Geographic”. Antes de distribuir o texto, perguntei à turma se sabia o que se comemorava naquele dia. Apenas um aluno respondeu *“Hoje é o dia Mundial das águas, né professora? Eu vi no jornal.”* Os demais não tinham conhecimento da data. Ressalto, aqui, a importância de o aluno fazer a transposição para a sala de aula, da informação recebida através de um veículo de comunicação, o que serviu para encaminhar a discussão sobre o tema proposto. Assim, tentei expor os alunos a um assunto que, cada vez mais, traz preocupações e suscita a reflexão e a ação para minimizar as consequências advindas do uso descontrolado da água.

Para contextualizar o texto, fiz uma atividade de pré-leitura, lendo uma reportagem sobre “Água” retirada do Diário Popular em que eram apontados os benefícios que ela nos traz, a necessidade de economizá-la, bem como os problemas causados pela sua poluição.

Alguns comentários, demonstrando a consciência sobre a importância da ‘Água’ em nossas vidas e o problema da poluição, surgiram entre os alunos e foram anotados no diário de campo:

“É, professora, se a gente não se cuidá vai chegá o dia que não vamos tê água pra bebê”;

“É o homem mesmo, né professora, que polui tudo”.

“Água é fonte de vida e as pessoas estão poluindo, não ajudando na limpeza da cidade, né?”

“A gente tem que tomá oito copos d’água por dia, né professora?”

Essas manifestações me permitiram perceber o quanto esses alunos, apesar das dificuldades com que se defrontam, estão conscientes dos problemas ambientais, causando-me um misto de surpresa e satisfação.

Após esses comentários, distribuí o texto, reproduzido a seguir, e coloquei as questões no quadro.



H_2O

- two atoms of hydrogen and one of oxygen. Water.
- A very common substance on the face of the Earth, but a rare liquid in the rest of the solar system. The salt solution of the sea flows in man’s veins and — is it a coincidence of part of Nature’s plan? — 70 percent of man’s body is water, the same proportion as the surface of the Earth.

We have a great question today: our planet can support in relative comfort only one or two billion people, but there are nearly six billion people on Earth today! And the world’s population continues to grow every day. Can the sea help man to survive?



I believe it can. The sea is vast and it has many of life’s essentials: our food, our energy, our minerals. In our fragmented world, the sea is the great unifier. It is man’s only hope. Man has serious problems and the key word to solve those problems is unity. We are all part of the pyramid of life and we become more interdependent each day. I believe in universal cooperation. We are all in the same boat.

That boat is the spaceship Earth, a blue jewel in the night of space, beautiful and glorious with the fluid of life – the ocean.

(from “The Ocean — A Perspective”, by Jacques-Yves Cousteau, in *National Geographic*, December 1981 (updated).)

1. “Que tipo de texto é esse, de onde foi retirado e quem é o autor?”;

2. “Sublinhe no texto as palavras que correspondem às seguintes definições:

- a) Natural substances that are not animals or plants;
- b) We need this gas to live;
- c) The act of working together for a common purpose;
- d) The planet on which we live;
- e) A substance that is not a solid or a liquid;

3. Retire do texto as seguintes informações:

- a. “A proporção da superfície terrestre coberta por água”;
- b. “O número de habitantes que o nosso planeta pode suportar”;
- c. “A quantidade de água que existe no corpo humano”;

4. Separe as palavras abaixo em três áreas: Geography, Biology, Chemistry / Physics”

atom–vein–world–earth–oxygen–body–solar system–hydrogen–sea–life–nature

5. “Na relação entre explosão demográfica e oceano, qual é o problema e qual é a provável solução?”;

6. “A que provável coincidência Cousteau se refere no início do texto?”;

7. “Qual é a grande questão mundial de hoje, segundo Cousteau?”;

8. “Qual é o elemento que pode decisivamente ajudar a humanidade?”

Cabe ressaltar que as questões, como referido anteriormente, não foram apresentadas de forma aleatória, mas seguindo determinados critérios – grau de complexidade – facilitadores na compreensão do sentido geral do texto.

Nas questões de 1 a 3, os alunos deveriam localizar, no texto, as informações solicitadas, num mero exercício de identificação. A questão 1, além disso, exigia que fosse estabelecida uma relação entre a forma de veiculação do texto e o autor, para, em consequência, o tipo de texto que daí resulta.

Já nas questões de 4 a 7, os alunos precisavam estabelecer relações não só entre os dados do texto mas também com o seu conhecimento de mundo.

Por fim, na questão 8, os alunos, através de possíveis relações estabelecidas com questões anteriores, poderiam chegar à conclusão apontada pelo texto.

A pedido dos alunos, o trabalho foi feito em duplas. Aceitei a solicitação uma vez que não queria me envolver tanto como na primeira atividade e, assim, eles se sentiriam mais seguros, pois era o segundo trabalho visando ao uso de estratégias de leitura. Também porque, conforme Vygotsky (1991), o aprendizado e o desenvolvimento estão intimamente relacionados com as interações que o indivíduo realiza não só com o ambiente, mas também com outros indivíduos, ressaltando a importância do outro no processo de ensino-aprendizagem.

Já na primeira pergunta – tipo de texto – houve unanimidade de respostas, todos disseram que também era um texto informativo, como o anterior, da National Geographic e que o autor era Jacques Costeau. Percebi que todos os alunos utilizaram a estratégia de leitura *scanning* que, como já foi referido, é uma estratégia de leitura que permite ao leitor localizar informações específicas sem recorrer à leitura linear do texto. É, portanto, uma leitura rápida, em que os olhos percorrem o texto para descobrir aquilo que realmente lhe interessa, que, neste caso, foi a referência bibliográfica encontrada no final do texto. As marcas tipográficas, como, por exemplo, as letras maiúsculas que indicam nome próprio e a transparência do nome da revista facilitaram o acerto da resposta.

Quanto à segunda tarefa, para que sublinhassem no texto as palavras que correspondessem a determinadas definições, cabe ressaltar que, pela transparência das palavras constitutivas das definições, a identificação, no texto, das respectivas respostas foi facilmente realizada. Na definição de oxigênio – *We need this gas to*

live – gas foi considerada uma palavra-chave para estabelecer relação com *oxigênio*, possibilitando a inferência lógica de que fala Marcuschi (1985) baseada, sobretudo, nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições.

A proposta de classificação de Marcuschi (1985) inclui três grupos de inferências textuais com vários subtipos que, segundo ele, podem dar conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto. Sua classificação, em linhas gerais, inclui: a) inferências lógicas, baseadas sobretudo nas relações lógicas; b) inferências analógico – semânticas, baseadas sempre no “input” textual; c) inferências pragmático – culturais, baseadas no conhecimento, experiências, crenças, ideologias, axiologias individuais.

Na terceira proposta, os alunos fizeram uso da estratégia *scanning* levados pela transparência das palavras – *proportion, planet, support, billion* – para a identificação da informação nos respectivos parágrafos.

É interessante ressaltar que o desconhecimento do significado da palavra *body* por alguns alunos, ensejou que eu tentasse uma forma de levá-los a inferir esse significado, tomando como exemplo a propaganda veiculada, pela mídia, do hidratante Nívia apresentado pela modelo Gisele Bündchen. Ao referir a frase “I love my body” os alunos imediatamente relacionaram *body* com *corpo*.

A quarta tarefa exigia que as palavras em itálico fossem separadas em três áreas: Geography, Biology, Chemistry / Physics (*atom- vein- world- earth- oxygen- body- solar system- hydrogen- sea- life- nature*) possibilitando, principalmente, o uso do conhecimento prévio dos alunos. Valendo-se de outras disciplinas já estudadas anteriormente, a turma demonstrou um significativo entusiasmo em conseguir relacionar as diferentes áreas do saber com os elementos propostos. Não posso deixar de ressaltar a euforia dos alunos – registrada no diário de campo – quando, falando todos ao mesmo tempo, tentavam acessar conteúdos estudados anteriormente. Esses conteúdos facilitaram a resolução da questão.

Segundo Leffa (1996), na perspectiva da Teoria dos Esquemas, o dado novo não é simplesmente acrescido à memória, num espaço vazio, mas a informação proveniente do meio é incorporada ao que já existe armazenado no cérebro. Foi o que aconteceu com esses alunos, que demonstraram capacidade em adaptar os dados do texto a seus esquemas cognitivos. Conforme Smith (1989, p.22), “o sistema de conhecimento, em nossas cabeças, é organizado em um modelo de trabalho intrincado e internamente consistente no mundo, construído através de nossas interações com o mundo e integrado em um todo coerente”.

Na quinta questão, sobre a relação entre explosão demográfica e oceano deparei-me com o problema do desconhecimento do vocabulário em língua materna. Para compreenderem a pergunta, os alunos precisaram de esclarecimentos sobre “explosão demográfica”. Para isso, tentei explicar a expressão usando, como exemplo, a China, em que o controle da natalidade por parte do governo é uma medida para evitar a referida explosão. Equacionado o problema do vocabulário, imediatamente, a turma, usando a estratégia *prediction*, adivinhou a resposta à questão, atribuindo ao *oceano* a solução para a sobrevivência humana, conforme referido no texto.

O desconhecimento da língua materna é um dos fatores que, segundo Kato (1990) interferem no aprendizado da leitura em LE. As dificuldades demonstradas pelos alunos devem-se, muitas vezes, mais à inabilidade de interagir com o texto escrito em sua língua materna do que ao desconhecimento da língua estrangeira. A palavra *sea*, apesar de não ser transparente, foi reconhecida por um aluno que mostrou o seu chaveiro, perguntando se queria dizer *mar*, o que demonstra, como já disse, que o nosso conhecimento de mundo a respeito do assunto de que trata o texto desempenha um papel facilitador no processo da leitura. Verifico, aqui, o uso da estratégia *prediction*, segundo a dica do “background knowledge”, isto é, seu próprio conhecimento sobre o assunto.

Das três últimas questões – 6, 7 e 8 – o fato mais significativo foi a resposta de um aluno a respeito do elemento que pode decisivamente ajudar a humanidade. Saindo totalmente fora do texto, a resposta foi: “*Compreensão universal*”.

Para o professor que segue o ensino tradicional, em que a posição do sujeito é de distanciamento do objeto observado, a resposta dada pelo aluno estaria totalmente errada, não sendo passível sua aceitação. Entretanto, reconhecendo o alerta de Bohn (2001, p.121) de que “o professor que ensina dentro de uma perspectiva inovadora, precisa estar em estado de aprendizagem”, reconheci o raciocínio do aluno e aceitei a resposta construída pela sua experiência de vida. Ao mesmo tempo, fiz com que fosse retomado o texto – objeto da questão – para que nele fosse identificada a visão do autor. Para Cousteau, a ajuda à humanidade seria o *mar*. Houve, entre mim e o aluno uma cumplicidade estabelecida pela relação dialógica que fortalece a interação e revela as percepções e as estruturas mentais idiossincráticas dos falantes. Essa relação dialógica, como diz Bakhtin (1995), não se refere apenas à comunicação entre pessoas colocadas face a face, mas a toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Fazendo referência à questão nº 5 – “Na relação entre explosão demográfica e oceano, qual é o problema e qual é a provável solução?” – procurei mostrar que a resposta conferida pelo aluno vinha ao encontro dessa pergunta nº 8, e que ele mesmo já havia atribuído ao *mar* a solução para os problemas da humanidade.

Encerrando essa atividade de leitura 2, registro a manifestação de um aluno que demonstra ser essa abordagem textual, através do uso de estratégias de leitura, prazerosa e desafiadora, mesmo apresentando alguma dificuldade, causada, a meu ver, pela inovação com que se reveste o trabalho: “*Foi mais difícil, mas eu gostei por isso. Adoro desafios*”.

4.1.3 Atividade de leitura 3

Para introduzir a proposta relativa à terceira atividade de leitura – um anúncio de um laboratório farmacêutico – reporteime ao texto da pirâmide alimentar, uma vez que ambos tratavam de um balanceamento alimentar e dos efeitos que os alimentos trazem para a saúde.

A fim de resgatar o conhecimento prévio do aluno e, assim, prepará-lo para o desenvolvimento da leitura no texto principal, coloquei, no quadro de giz, duas pequenas definições de *radicais livres* e *nutrientes antioxidantes*, indispensáveis para trabalhar a proposta selecionada para aquela aula.

Radicais livres: moléculas altamente reativas que podem causar sério dano às células e aos tecidos do nosso corpo. Apesar de esse dano não ser visível, ele pode ser comparado à rápida oxidação que acontece quando cortamos uma maçã.

Nutrientes antioxidantes: são elementos, nutrientes que ajudam a proteger as células contra danos. Reduzem os riscos de doenças crônicas. Legumes e verduras são ricos em antioxidantes. Exemplos de nutrientes antioxidantes são: Beta caroteno e as vitaminas C e E.

Diante dessas definições os próprios alunos tentaram encaixá-las na pirâmide alimentar, colocando os radicais livres no topo da pirâmide e os nutrientes antioxidantes, na base.

Apesar de não demonstrarem conhecimento sobre o assunto, os alunos manifestaram curiosidade em ler o texto.

Depois dessa atividade de pré-leitura, distribuí o texto reproduzido abaixo com as respectivas questões.



READER'S DIGEST 65 AUGUST 1998

Um pouco mais complexas, as questões de 6 a 9 exigiam que os alunos ficassem mais presos ao texto, relacionando dados fornecidos pelo autor, e não fazendo uso somente do seu conhecimento empírico sobre o assunto.

A questão 10 – a mais complexa de todas – levava os alunos a usarem as relações feitas nas anteriores e, associando-as com seu conhecimento prévio, chegarem a uma aplicação coerente da informação solicitada.

Ao apresentar as questões, uma aluna fez o seguinte comentário a respeito da nº 6 – origem do texto:

“Professora, laboratório farmacêutico, só pode ser, porque fala em dieta, saúde, molécula... Super não fala disso. Super quer vender, e não isso aí”.

Pela manifestação da aluna, percebo que o contexto não-lingüístico apresentava um elemento fundamental para a inferência realizada – o logotipo do laboratório. Essa “dica” é uma das características da estratégia de leitura *prediction*, segundo a qual o leitor pode usar sua experiência para ajudar a predizer as idéias de um texto.

Confirmando minha suposição, outra aluna manifestou-se dizendo:

“Professora, aquele ROCHE ali é uma marca de laboratório, né?”.

Percebi que as relações estabelecidas pelos alunos com a realidade extra texto estavam cada vez mais presentes, ratificando concepções segundo as quais o conhecimento prévio do aluno a respeito do assunto pode colaborar para a interação com o texto.

Como as demais questões compreendidas entre 2 e 8 não suscitaram nenhum tipo de discussão pela característica com que se revestiam – múltipla escolha – , passo a focar a questão nº 10 por ter apresentado maior diversidade de respostas.

Sendo uma questão aberta, possibilitou que os alunos usassem sua experiência de vida e seus conceitos para respondê-la, “fugindo” da resposta contida no texto, até porque, do meu ponto de vista, o parágrafo que contém a resposta apresenta relativa complexidade sintática. Também não se encontra, na questão, alguma palavra que possibilite a relação com o texto.

Diante dessa dificuldade, os alunos optaram por respostas pessoais, tais como: “*Fazer exercícios físicos*”, “*Comer mais verduras*”, etc..., o que me permitiu perceber que eles já estavam num caminho reflexivo. Estavam começando a transcender o texto para, através de um exercício de reflexão, atribuir-lhe um significado.

Cabe associar essa postura dos alunos ao pensamento reflexivo referido por Dewey e citado por Lalande e Abrantes (1996, p.3) e também por Alarcão (1996; 2002). O pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. É constituído de dados (matéria prima da reflexão) e idéias, de cuja interação advém uma conclusão, que nem sempre deverá ser uma solução satisfatória.

Frente à pergunta, houve uma reflexão para atribuir-lhe uma resposta coerente, mesmo que para isso fosse desconsiderado o texto.

Essa atividade foi encerrada, dando-me indícios de que uma de minhas hipóteses iniciais – o senso crítico e o pensamento reflexivo do aluno frente ao texto em Inglês podem ser estimulados pelo emprego de algumas estratégias de leitura – estava sendo confirmada com esta abordagem textual que propuz.

4.1.4 Atividade de leitura 4

A pedido da Direção da Escola, os professores, durante a semana de 25 a 30 de abril, deveriam trabalhar o tema “Família”.

Iniciando a aula, através de uma conversa informal, os alunos fizeram vários depoimentos sobre o núcleo familiar: falta de diálogo, agressão física, busca pela droga. Esse momento propiciou um “desabafo” da turma, quando todos queriam expor suas vivências, demonstrando a necessidade de serem ouvidos e de verem seus problemas levados em consideração.

Continuando a atividade de pré-leitura, fui constituindo um diálogo – registrado no diário de campo – do qual passo a transcrever o seguinte fragmento.

Profª: *Vocês acham que hoje as famílias conversam, estabelecendo um diálogo?”*

Alunos: *Não.*

Profª : *O que isso está causando com a maioria das pessoas, dos jovens?*

Aluno 1: *A droga, professora, porque sai da realidade.*

Aluno 2: *A procura da droga, né, professora?*

Vários relatos sucederam esse diálogo com depoimentos sobre diferentes casos experienciados dentro das próprias famílias. Como exemplo, cito: “tio drogado que desagregou a relação familiar”; “mãe querendo dar a droga para o filho experimentar com o objetivo de ensiná-lo a se afastar do vício e o pai fazendo oposição a essa atitude”; “irmão vendendo objetos domésticos para comprar droga”.

Mais uma vez, comprovo a importância do componente afetivo nas aulas de língua inglesa, conforme preconizam os PCNs (1998 – Língua Estrangeira, p.7), na realidade em que atuo, fazendo com que essa proximidade entre professor/aluno e aluno/aluno contribua, se não para um maior aprendizado da língua, para um melhor exercício da cidadania, quando o aluno, como indivíduo, tem direito à voz. Essa afetividade, a meu ver, deveria estender-se a todos os processos que se estabelecem num contexto de ensino-aprendizagem.

Essa conversa inicial tão produtiva, colaborou para uma melhor compreensão geral do texto que apresentava sugestões de como os pais podem ajudar os filhos e se aproximarem deles. A hipótese formulada durante a etapa de pré-leitura – de que a droga é um dos problemas mais sérios enfrentados pela família – pôde ser confirmada pelo assunto do texto.

Feita essa atividade inicial, distribuí o texto com as respectivas perguntas.

AS A PARENT, YOU WANT TO DO EVERYTHING YOU CANT TO KEEP YOUR KIDS FROM EXPERIMENTING WITH DRUGS LIKE POT. IT WOULD BE A WHOLE LOT EASIER IF THEY CAME WITH INSTRUCTIONS. BUT THEY DON'T. WE CAN HELP. PLAY WITH THEM. READ TO THEM. SING WITH THEM. TEACH THEM A JOKE. LAUGH. LISTEN. TALK. BE INVOLVED.

CALL 1-800-788-2800. WE'LL SEND YOU INFORMATION ON WHAT ELSE PARENTS CAN DO. ALSO VISIT OUR WEB SITES AT THEANTIDRUG.COM AND DRUGFREEAMERICA.ORG. YOU CAN MAKE A DIFFERENCE. PARENTS. THE ANTI-DRUG.



(Retirado do site <http://drugfreeamerica.org>. acessado em março de 2002.)

1. A quem o anúncio se dirige: aos pais ou aos filhos?
2. Como os pais podem obter mais informações sobre o assunto?
3. Escolha três sugestões do anúncio sobre o que os pais podem fazer para manter seus filhos longe das drogas?
4. De acordo com o texto, os pais têm um papel fundamental para manter crianças e jovens longe das drogas. Você concorda com isso? Por quê?
5. Você acredita que as sugestões dadas aos pais no texto são realmente úteis? Como tais atitudes podem ajudar a prevenir o uso de drogas?
6. Neste texto, os pais são considerados um tipo de “anti-drogas”. Que outros exemplos poderiam ser dados como “anti-drogas”.

Essas perguntas, voltadas para a construção do conhecimento, visavam, como as anteriores, a uma reflexão crítica não só perante o texto, mas, e principalmente, frente à circunstância em que nós, alunos e professores, como sujeitos sócio-históricos estamos inseridos.

As perguntas de 1 a 3 levavam o aluno a estabelecer relações. Como pode ser observado, a resposta à primeira questão estava contida na segunda, assim, era possível que, estabelecendo um paralelo entre elas, se chegasse a essa interligação, depreendendo-se, dessa forma, a resposta esperada.

Nas questões 4 e 5, recorria-se à subjetividade do aluno, estimulando-o à reflexão e a um posicionamento diante de problemas comuns do nosso cotidiano.

Mais uma vez, foram contempladas as sugestões propostas nos PCNs, no que se refere à abordagem dos temas transversais, vinculando a família com as drogas, e fazendo com que o aluno se manifestasse a esse respeito.

Esses documentos consideram que “a aprendizagem de língua estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades.” (PCNs,1998, p, 43). É uma experiência muito rica para a educação, uma vez que possibilita, aos alunos, no meio social em que vivem, tratarem desses temas através de discursos construídos em outros contextos sociais.

A última questão – nº 6 – permitiu que os alunos transcendessem o texto, buscando a resposta nas suas experiências, nas suas realidades e nas suas possibilidades de vida. Ao citarem outros exemplos de “anti-drogas”, estariam explicitando elementos com que estabelecem maior ou menor vínculo afetivo, numa demonstração de que, caso venham necessitar, sabem onde e/ou em quem buscar auxílio e refúgio.

Ao receberem o texto e iniciarem a copiar as perguntas, um aluno, intempestivamente, respondeu à primeira questão, dizendo que era “aos filhos”. Diante disso, pedi que, depois que copiassem, lessem todas as questões antes de começar a respondê-las. Em seguida, o mesmo aluno se manifestou: “Ah, professora, todas as questões falam dos pais, então é para eles, né?” Pela conclusão chegada, procurei mostrar que, neste tipo de trabalho, em que um dos objetivos é depreender o sentido global do texto, muitas vezes uma leitura geral de todas as questões facilita sua resolução, uma vez que, em algumas delas, podem

ser encontradas “pistas” para a solução de outras. Neste caso específico, todas as perguntas – com exceção da primeira – têm como referência, como alvo, “os pais”, induzindo a resposta à pergunta nº 1. Reportando-me a Vygotsky (1991), pude perceber que o aluno, em sua primeira resposta, manifestou seu nível real de desenvolvimento, caracterizado por suas experiências anteriores; depois, alertado por mim para que lesse todas as questões antes de respondê-las, manifestou seu nível potencial de desenvolvimento, correspondendo ao que o indivíduo pode fazer e aprender mediante a ajuda de outro.

Na questão 2 – informações sobre o assunto –, os alunos não tiveram nenhum tipo de dificuldade porque, com o uso das estratégias – neste caso, o *skimming* – chegaram facilmente à resposta, observando as marcas tipográficas (números em negrito). Além do uso da estratégia, percebi, pelos comentários da turma – “Professora aquele 1800 é o nosso 0800 de lá dos Estados Unidos né?” –, que houve uma inferência, ao relacionarem o “1-800” com o nosso “0800”, identificando, assim, o número do telefone que poderia ser acessado para maiores informações sobre o assunto. Houve, portanto, “um processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1992, p.29). A esse processo chamamos de inferência. Nessa manifestação, os recursos visuais empregados chamaram a atenção do leitor, ajudando-o na leitura. Como referem diferentes teóricos dessa área, as informações não-verbais em que, muitas vezes, se ancoram os textos – tábulas, gráficos, números, símbolos, etc. – possibilitam as relações entre as informações contidas no texto. Assim, na concepção de Leffa (1996, p.11), “ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”. Nessa visão, tanto a palavra escrita como outros elementos podem ser lidos, desde que sirvam como mediadores, indicadores na construção do significado.

Embora o senso comum reconheça a leitura como um processo que se realiza através da língua, também há a possibilidade de outras formas de leitura mediante sinais não lingüísticos. “Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca”, diz Leffa (op.cit, p.10)

Usando a metáfora do espelho, esse lingüista observa que “ler é reconhecer o mundo através de espelhos” (p.10). Esses espelhos funcionam na intermediação da pessoa com o texto mas, ao oferecerem imagens fragmentadas, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio do assunto.

A questão 3 – sugestões dadas pelo anúncio – oportunizou, a meu ver, que os alunos relacionassem a expressão “manter seus filhos longe das drogas” com a palavra “help”, presente no texto. Já com a prática de que o conhecimento do significado de uma palavra colabora para a compreensão de outras e, também, para a localização de uma informação, alguns alunos retiraram do texto as expressões em inglês – “play with them”, “read to them”, “sing with them” – e usaram-nas como resposta a esta questão. Essa iniciativa, apesar de responder à pergunta, não me permite saber até que ponto os alunos perceberam o significado das expressões ou apenas localizaram as respostas. Pelo fato de terem usado a expressão em inglês – não em português como vinha sendo feito até então –, permito-me pensar que talvez tenha havido apenas uma relação dentro do contexto e não um entendimento lingüístico dos termos. Mesmo assim, não sendo em português, aceitei a resposta, por entender terem respondido à questão meramente através da localização da informação.

As três últimas questões, por serem abertas à subjetividade, sugerem o valor dessa abordagem no ensino de Inglês em contraponto com os princípios que regem o ensino tradicional. Relembrando, para esse tipo de ensino – o tradicional – o conhecimento é tido como acabado e “sem raízes”; o melhor aluno é aquele que não questiona, que não discorda da palavra do professor; a memória é privilegiada, valorizando a precisão e a segurança; a última palavra é a do professor, e o novo não é bem visto pelo desequilíbrio que pode gerar; o pensamento convergente e a resposta única são características desse processo e o professor é a principal fonte de informação.

Contra-pondo-se a esse paradigma, surge uma proposta, na qual venho tentando subsidiar minha prática pedagógica. De acordo com uma visão holística de educação, em que se procura humanizar as ciências, desfazer o conceito de “coisificação” e lançar um novo olhar sobre as relações humanas, Cunha (1998)

apresenta algumas características com que devem se revestir as atividades pedagógicas.

Segundo essas características, a construção do conhecimento não se produz ao acaso, mas a partir das necessidades dos alunos, passando a ter um real significado; a visão de mundo traz idéia de transitoriedade, de movimento, de algo inacabado, que procura reconhecer o homem como um sujeito histórico, construtor de sua subjetividade e de seu conhecimento; as atividades devem estimular a criatividade e a criticidade do aluno, fazendo com que o pensar, o refletir e a capacidade de tomar decisões sejam cada vez mais estimuladas; a dúvida e o erro são degraus para a aprendizagem.

Sob esse enfoque, as questões objeto de análise possibilitaram ao aluno uma atividade pedagógica que viesse ao encontro desses novos princípios, em torno dos quais procuro nortear minha prática docente.

4.1.5 Atividade de leitura 5

Para esta última atividade de leitura, selecionei o texto “The tree machine” retomando o tema gerador proposto pela Direção da Escola.

Na fase de pré-leitura, para encaminhar uma conversa informal sobre o assunto, coloquei no quadro de giz – por sugestão do livro didático (Password Special Edition, 2001) de onde retirei o texto – o seguinte pensamento de Carl Sagan (Professor doutor em astronomia e astrofísica. Consultor e conselheiro da NASA nos anos 50).

“As árvores são nobres e belas máquinas, mantidas pela energia do sol, absorvendo água do solo e gás carbônico do ar, convertendo essas matérias em alimento para elas e também para nós... Uma árvore e eu somos feitos da mesma matéria.” Carl Sagan, Cosmos

Sobre o pensamento, apresentei as seguintes questões, tentando encaminhar uma discussão sobre o assunto:

1. Para você as árvores são assim tão importantes?
2. Por que elas estão sendo comparadas a máquinas?
3. Você concorda com essa comparação?
4. Podem existir semelhanças entre uma árvore e uma máquina?

Nessa atividade de pré-leitura, foi evidenciada a conscientização dos alunos da importância que as árvores têm em nossas vidas, consubstanciada através das seguintes manifestações:

“Ué, professora, as árvores nos dão oxigênio, a Amazônia tá sendo destruída, por isso a poluição.”

“São máquinas pra produzir oxigênio, pra limpar o ar.”

“São máquinas que ajudam o homem, né professora?”

Contextualizado o assunto proposto, distribuí o texto reproduzido a seguir e coloquei no quadro de giz as respectivas questões. Como era a última atividade de leitura proposta, as questões sobre o texto eram de um nível mais complexo que o das anteriores, exigindo que os alunos estabelecessem algum tipo de relação.



The tree is a beautiful machine that works for the benefit of humanity, animals, and plants. Most forms of life on Earth need oxygen. We do not get oxygen from industrial machines. We get it from the tree machine. Trees make the oxygen that we need to take from the air. Industrial machines pollute the air. Trees do not pollute it. On the contrary, they clean it. The industrial machine makes a lot of noise. The tree machine does not make any noise. On the contrary, it filters noise.

The tree machine does not need coal, oil, gas or electricity to work. Its fuel comes from water, sunlight, and carbon dioxide. When a tree dies, it helps new plants. The combination of water, insects, and microorganisms in the soil causes the decomposition of the tree. When a tree dies, it gives nutrients to the soil for other trees to use as fuel. So, the tree does not die, really. It recycles its substance for the benefit of all animal and plant life.

Please remember: the tree is your friend. Do not destroy it.

(Adapted from *Science and Children*, Washington, D.C.,
National Science Teachers Association, March 1985.)

1. O texto apresenta mais semelhanças ou mais contrastes entre a “máquina verde” e a máquina industrial? Qual delas é mais digna da nossa admiração?
2. Selecione as 5 palavras “transparentes” do texto que, na opinião de vocês, estão mais diretamente relacionadas com o tema “árvore”.

3. Identifique duas palavras transparentes cujos correspondentes em português terminam em *ão*:
4. Encontre no texto as seguintes informações:
 - a) Os três elementos que causam a decomposição da árvore morta.
 - b) O gás necessário à maioria das formas de vida terrestre.
 - c) A quem a árvore ajuda com sua morte.
 - d) Os quatro elementos de que a árvore não precisa para funcionar.
 - e) A origem do “combustível” de que a árvore precisa.
 - f) Dois tipos de poluição causada pelas máquinas industriais.
5. O autor do texto conclui que na verdade a árvore não morre. Explique essa conclusão.

Nas questões de 1 a 4, era necessário que os alunos fizessem uma analogia entre os elementos explicitados nas propostas para estabelecerem uma relação não só entre eles, mas, também, com o conhecimento da língua materna (questões 2 e 3).

Já na questão nº 1, além de compararem os elementos “máquina verde” e “máquina industrial”, era necessário que colocassem a subjetividade para apresentarem um juízo de valor sobre eles.

Cabe ressaltar que a questão nº 4, apesar de, no cabeçalho, solicitar uma localização da informação – “Encontre no texto...” – não era apenas uma identificação de termos, mas uma compreensão do contexto onde se encontraria, possivelmente, a resposta. Em outras palavras, os alunos deveriam, conhecendo o significado de algumas palavras transparentes, inferirem o significado de outras que dariam a resposta esperada à questão.

Finalmente a questão nº 5 exigia que os alunos reproduzissem, em português, a conclusão chegada pelo autor. Nesse exercício de transposição, eles deveriam

entender a idéia manifestada e explicitá-la com suas próprias palavras, o que, na minha visão, se revestia no mais alto grau de complexidade.

O primeiro questionamento frente às perguntas foi em relação à palavra *contrastes*, cujo significado era desconhecido por alguns alunos. Antes que eu tentasse esclarecer a dúvida, uma aluna manifestou-se dizendo que *contraste* é a mesma coisa que *comparação*. Transpondo essa explicação para o texto, percebeu-se que havia alguma inadequação no uso desse vocabulário. Diante do impasse, resolvi explicar que *contraste* não deixa de ser uma *comparação*, mas no que se refere somente às diferenças. O próprio texto falava em *semelhanças*, possibilitando, então, a conclusão de que o melhor sinônimo seria *diferenças*. Mais uma vez percebo a manifestação dos níveis de desenvolvimento – real e potencial – referidos por Vygotsky (1991).

Com esse dado, e usando seu conhecimento empírico, foi muito fácil aos alunos chegarem à resposta de que há mais diferenças do que semelhanças entre a “máquina verde (árvore) e a “máquina industrial.” Ao buscarem o conhecimento empírico sobre o assunto, os alunos demonstraram que o uso das estratégias lhes possibilitou encontrar a resposta para a questão sem recorrerem ao texto. Essa postura reflete um amadurecimento quanto ao processo de leitura, em que o significado não está nem no autor, nem no leitor e nem no texto, exclusivamente, mas na interação desses três elementos para a construção do significado (GOODMAN, 1991).

Mais uma vez o desconhecimento da língua materna (vocabulário) interferiu na compreensão da proposta. Esse fato, no entanto, não pode ser considerado um aspecto negativo desta abordagem, uma vez que o objetivo maior é a construção do conhecimento em sentido amplo, e não restrito à língua estrangeira. O que se deseja, conforme Cunha (1998), é a percepção do conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre os diferentes conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos que se propõem.

Na análise das demais questões que constituíram essa atividade de leitura 5, evidencia-se o uso de duas estratégias de leitura – *skimming* e *scanning* – facilitados

pelas inúmeras palavras transparentes que compunham o texto. Cabe ainda ressaltar que na questão 6, letra f) – tipos de poluição – surgiu a dúvida sobre o nome da poluição causada pela fumaça. Frente à pergunta, um aluno assim se manifestou:

“A poluição é a fumaça.”

Com essa resposta, ficou evidente a compreensão do aluno, mas a dificuldade de verbalizar o que havia entendido. Para estimular a reflexão, eu ainda reforcei a pergunta: “E como se chama esse tipo de poluição?”

Outro aluno, então respondeu: *“Poluição do ar, né?”*

Percebo que esta proposta, na qual o componente afetivo constitui a relação professor/aluno, aluno/aluno, enseja que as manifestações da turma sejam espontâneas, sem medo do erro e da crítica, colaborando para a desejável interação na sala de aula.

Nessa visão dialógica, o espaço escolar ganha uma nova dimensão, pois, conforme Freitas (1996, p.322), seguindo Vygotsky, “a ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional”.

Finalizando o relato dessa última atividade de leitura, registro que o que mais me encantou nesta aula foi o seguinte comentário de uma aluna: “Os textos estão cada vez mais fáceis, professora”.

Minha avaliação é de que o uso repetido de algumas estratégias de leitura – *skimming, scanning e prediction* – contribui para que o aluno adote o comportamento do leitor proficiente. Ao usá-las de forma sistemática, acaba por entender o texto não como uma realidade impenetrável, mas como uma possibilidade de interação.

4.2 Descrição e análise dos questionários

Configurados como instrumentos para análise dos dados desta pesquisa, os questionários pré e pós-testes (Apêndices A e B) serviram para que fosse traçado o perfil da turma antes e depois do trabalho com algumas estratégias de leitura em Inglês. Nesse sentido, esses instrumentos serviram para refletir a percepção e o interesse dos alunos frente ao ensino de Inglês como língua estrangeira.

Cabe ressaltar que só foram considerados os questionários respondidos por oito alunos, uma vez que, dos 21 presentes no primeiro encontro, somente 13 finalizaram o trimestre e, destes, apenas oito responderam os dois questionários já que os demais – cinco alunos – ingressaram ao longo do trimestre. Pelos problemas enfrentados em algumas escolas públicas, onde a evasão escolar e a infreqüência impedem que se trabalhe com o mesmo grupo durante o ano letivo, nem sempre é possível ter os mesmos alunos no início e no final de um trimestre.

No caso de uma pesquisa, o pesquisador é levado, muitas vezes, a redimensionar seu corpus. Neste trabalho, houve uma redução dos sujeitos envolvidos no processo, uma vez que considerei apenas aqueles questionários respondidos pelo mesmo aluno no pré e no pós-teste.

Na análise desses instrumentos, com vistas a verificar se houve mudança na concepção dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem de Inglês na escola, procurei categorizar as perguntas a fim de obter respostas que me possibilitassem avaliar a pertinência ou não da proposta. Assim, elegi, como categorias de análise, a percepção da necessidade do ensino de Inglês como língua estrangeira na escola, a percepção de sua utilidade e importância para a vida pessoal e profissional; a avaliação da forma como as aulas de Inglês foram ministradas e a percepção acerca dos avanços obtidos em relação à sua própria capacidade de leitura em língua estrangeira (Inglês).

Nas indicações das respostas, adotei o seguinte critério que passo a explicitar através deste exemplo: A1.1, em que a letra A se refere a aluno; o primeiro número

1, ao aluno reconhecido como 1, escolhido aleatoriamente, que será o mesmo em ambos os testes; e o segundo número 1, ao número da questão respondida.

Retomando as categorias eleitas para análise dos questionários, pude perceber, pela leitura das respostas dadas pelos alunos ao pré-teste, que a maioria da turma via necessidade de aprender uma LE e utilidade nesse aprendizado, mostrando interesse nessa disciplina, como demonstram algumas respostas transcritas a seguir:

A4.1: Eu acho necessário. Por quê aprendendo inglês na escola pode nos avaliar muito daqui pra frente tanto se for fazer um vestibular, ou como para entrar no mercado de trabalho.

A5.1: Acho que sim porquê no futuro tu pode sair do Brasil e ir para outro país.

A7.1: Sim por que acho que é uma matéria interessante.

A8.1: Sim, tanto o inglês quanto o espanhol, porque pretendo entrar na faculdade e acho que posso precisar e para falar com alguém se algum dia for para fora do país.

A3.2: Algumas coisas sim, pois agora eu me arrisco a tentar adivinhar as palavras que são transparentes.

Nessas respostas, sinto que prevalece uma visão utilitária do aprendizado de uma LE, mesmo que essa visão esteja voltada para um futuro hipotético, em que o aluno espera, um dia, poder utilizar o conhecimento do Inglês na continuação de seus estudos, na sua vida profissional ou até em outro país.

Quanto a resposta A3.2, cabe ressaltar que esse aluno já havia tido contato com esse tipo de trabalho no ano anterior, como está referido na seção “Origem da Proposta”.

Essa categoria – necessidade de aprender uma língua estrangeira, sua utilidade e importância – se manteve nas respostas ao pós-teste daqueles mesmos alunos que assim se referiram anteriormente, e apareceu em outras manifestações. Interessante salientar que a visão utilitária do ensino de LE manifestada pelos alunos no pré-teste adquiriu, aqui, um novo significado, como pode ser depreendido nas respostas a seguir:

A3.1: Minha visão mudou depois dessas aulas, pois hoje, usando as estratégias da prof. Cláudia eu já me arrisco a adivinhar quase tudo o que vejo nos lugares onde eu estiver.

A4.1: A minha opinião com relação ao ensino de inglês na escola, é que estão muito boas as aulas de inglês, relacionando a matéria e a aprendizagem, textos relacionados a matéria e várias outras coisas que tornam a aprendizagem muito melhor e significativa, não só dentro da escola e sim também fora da escola, espero que continue assim.

A5.1: Eu acho bom porque agente aprende mais do que agente sabe.

A7.1: na minha opinião as aulas de inglês são muito boas me servirão para muitas coisas antes eu lia uma embalagem de suco e não sabia o que dizia em inglês agora eu sei por que muitas palavras são transparentes.

A8.1: Eu acho muito importante, porque mesmo parando de estudar, e voltando agora depois de tanto tempo, estou gostando muito.

A3.2: Sim, pois antes eu nem olhava para onde tivesse alguma coisa em inglês, agora eu olho para tudo e fico sempre tentando traduzir, saber, entender o que quer dizer.

A4.2: As estratégias de leitura foram muito útil para mim, não tanto nas disciplinas, e sim muito útil em outras situações de leitura como: ver e ler mensagens sabendo o significado de algumas palavras, pesquisar algumas coisas que tenha

que relacionar a língua inglesa e várias outras coisas que tornam fácil o nosso dia a dia, sendo útil em várias situações de leitura.

A8.2: Acho útil, porque quando trabalharmos alguns serviços precisamos de Inglês.

Como pude perceber, a proposta por mim apresentada despertou a necessidade de aprendizado de Inglês em alguns alunos que ainda não haviam atentado para a importância desse aprendizado e reforçou sua utilidade para aqueles que já encontravam algum significado nesse ensino. Essa utilidade, no entanto, deixou de ser vista numa perspectiva hipotética, de um futuro remoto, para caracterizar-se como algo imediato, próximo, do cotidiano do aluno. Como bem demonstram as respostas A3.2 e A4.2, são relatos concretos que refletem uma mudança efetiva e significativa frente ao uso da LE. Como consequência, percebo que essa mudança trouxe consigo uma condição de os alunos melhorarem sua autoestima ao vencerem pequenos desafios e de desenvolverem aspectos cognitivos do aprendizado de Inglês.

Quanto à segunda categoria – a forma como as aulas de Inglês deveriam ser ministradas na escola – no pré-teste a maioria dos alunos mostrou vontade de inovar, como demonstram as seguintes manifestações, que respondem à pergunta relativa à maneira como as aulas deveriam ser ministradas.

A1.4: Só nos computadores.

A3.4: Gostaria que fosse com palavras transparentes, bem divertidas como é com a professora Cláudia. Pois todos os professores de línguas que tive aplicaram aulas chatas com verbos e etc.

A4.4: Eu gostaria que as aulas desse ano fossem que nem as do ano passado, porque eu achei muito boas, e me ensinaram muito durante o ano.

A8.4: Não sei muito bem, mas acho que bem práticas ou do jeito que o professor achar melhor, com tanto que os alunos aprendam.

Essas respostas refletem a vontade dos alunos de que as aulas de LE sejam ministradas de outra forma, mesmo que essa mudança não tenha argumentação sustentável, como, por exemplo, a resposta A1.4, segundo a qual as aulas, através do computador, seriam ideais.

No pós-teste houve um reconhecimento da proposta, como sendo uma forma prazerosa de ensino, estimulando os alunos a trabalharem com o texto mesmo sem o domínio do código lingüístico. É o que demonstram as seguintes respostas.

A2.3: Uma boa aula de inglês para minha seria continuar assim porque eu comecei a aprender o inglês e a gosta.

A3.3: Eu gosto muito desse tipo de aula que a prof. Cláudia dá, porque não é rotineira, nem chata, gosto de desafio e esse tipo de aula nos desafia o tempo todo.

A4.3: Eu descreveria hoje uma boa aula de inglês continuando do jeito que está, eu acho que esta matéria vem ensinando muito para nossa aprendizagem em textos com palavras transparentes, que tornam fácil as aulas de inglês e várias outras coisas legais que viemos estudando em inglês espero que continuem assim, por que até agora as aulas estão muito boas.

A7.3: Hoje eu descrevo que não é querer puxa o saco mas des do ano passado eu aprendi bastante inglês hoje esta melhor ainda até os textos da para ler por tem muitas palavra muito frases de se entender.

Como pude observar, a metodologia que propõe o uso de algumas estratégias de leitura para a compreensão global do texto estimula o aluno a, através de “dicas”, construir um significado para o texto, experimentando o prazer de vencer desafios.

Em relação à terceira e última categoria – capacidade de leitura em língua estrangeira (Inglês) – no pré-teste a maioria dos alunos respondeu não se achar com capacidade de ler alguma coisa em Inglês, como se pode confirmar ou inferir pelas

seguintes respostas à pergunta que questiona a capacidade de leitura. Os alunos disseram:

A2.9: *Não.*

A3.9: *Só as palavras transparentes e as que são muito fácil tipo: Dog, Danger, black...*

A4.9: *Alguma coisa eu até sou capaz, alguma coisa que eu aprendi no ano passado e tive menos dificuldade.*

A5.9: *Algumas, quase nada.*

A7.9: *Não.*

A8.9: *Acho que sim, mas muito pouco.*

Nas respostas do pós-teste, percebi o quanto o trabalho desenvolvido mudou a visão dos alunos em relação a essa categoria – capacidade de leitura. Apenas um aluno, dos oito, não se acha capaz de ler alguma coisa em Inglês. A maioria da turma se acha em condições de, utilizando, principalmente, as palavras transparentes, ler algo nesse idioma. Pelas respostas transcritas abaixo, tenho o resultado positivo deste trabalho.

A1.6: *Sim, palavras transparentes associada as que já conheço.*

A2.6: *Sim é por isso que eu tou gostando muito.*

A3.6: *Com certeza, onde tiver uma palavra transparente e algumas conhecidas em inglês eu já logo sei o que é.*

A4.6: *Sim. Alguns pequenos textos através das palavras transparentes, alguns letreros e algumas frases.*

A6.6: *Sim, mas nem tudo.*

A7.6: *Sim porque muitas palavras são muito transparente.*

A8.6: *Creio que aos poucos vou entendendo alguma coisa.*

Traçando um paralelo entre o pré e o pós-teste no que se refere à capacidade de leitura em LEI, pude depreender que, através do uso das estratégias de leitura, selecionadas para este trabalho, os alunos começaram a sentir alguma possibilidade de tentar testar essa capacidade, até então desconhecida por muitos. Verifiquei que anteriormente a este trabalho o idioma Inglês, na maioria das vezes, se apresentava aos alunos como algo inatingível, algo que não despertava sequer curiosidade e desafios. Pelas próprias manifestações, não havia interesse em tentar construir um significado para qualquer realização desse código até então desconhecido. Agora, depois dessa experiência, vejo uma sensível mudança na forma de os alunos se relacionarem com a língua inglesa, demonstrando, assim, a validade desta proposta.

Cabe ressaltar que as respostas negativas dadas por alguns alunos a esses questionários, tanto no pré como no pós-teste, transcritas abaixo, me possibilitaram perceber um desencanto não especificamente em relação à disciplina, mas à sua própria vida, uma vez que, além de não terem uma perspectiva de dar continuidade aos estudos, julgam-se menos capazes de ascender socialmente, o que faz com que se contentem com o pouco aprendido.

A3.1: *Não acho que seja muito necessário porque muitos de nós, não vão ir para a faculdade e porque também na verdade essa disciplina é cobrada nas escolas mas na vida e no dia a dia não.* (pré-teste)

A6.1: *Não aprendi muita coisa mas o que eu já aprendi já foi ótimo pra quem não sabia nada.* (pós-teste)

Fazendo uma análise dos questionários como um todo, pude perceber o quanto foi eficaz essa proposta de leitura em LEI na realidade em que atuo como docente.

Através das respostas dos alunos, pude perceber um certo amadurecimento da turma e uma postura reflexiva frente ao ensino de LEI. Com base nas categorias escolhidas para análise, pude evidenciar alguma alteração no perfil do grupo no que diz respeito ao interesse e gosto pelo idioma estrangeiro e à possibilidade de leitura conferida por esta proposta por mim apresentada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inúmeras tentativas de tornar o ensino de Inglês mais significativo para os alunos resultaram nas diferentes metodologias que vêm subsidiando, ao longo do tempo, esse ensino. Dentre essas metodologias, a habilidade de leitura recebeu maior importância não só por destacados teóricos dessa área, mas também pelas diretrizes apontadas pelo MEC para qualificar o ensino de LE.

Com o objetivo maior que norteia a minha prática pedagógica – tornar o ensino de LEI mais prazeroso e significativo – centrei minha proposta na prática interativa de leitura, a partir da qual o aluno, ao conseguir depreender o significado geral de um texto em Inglês, percebe as diferentes leituras que pode fazer não só desse texto, mas também do mundo.

Essa prática interativa se consubstancia no uso de estratégias de leitura, através das quais o leitor segue determinadas “dicas” de como interagir com o texto, diferentemente de um trabalho em que o texto era apenas decodificado pelo aluno.

Minha experiência como professora de língua inglesa me possibilitou verificar – antes da implementação desta proposta – a postura do aluno frente ao texto. A primeira iniciativa, depois da leitura, era identificar as palavras desconhecidas e recorrer ao dicionário para, de posse do significado, entender o texto. Configurava-se, portanto, o leitor que realiza um movimento ascendente (*bottom-up*), preocupado com o significado de cada palavra, com a ortografia e com a relação entre os

elementos lingüísticos (KATO, 1990). Ao fragmentar o objeto de leitura, perde a noção de conjunto, e o significado geral do texto lhe escapa.

Com essa metodologia do uso de estratégias, tentei modificar essa postura em meus alunos, que, através de “pistas”, poderiam compreender o texto, não usando esse movimento ascendente, como também não fazendo o movimento descendente (*top-down*), em que a intenção é extrair a idéia geral, desprezando, muitas vezes, dados indispensáveis à contextualização do assunto. Procurei dar-lhes subsídios para que se tornassem leitores reconstrutores, isto é, leitores que, conforme vão avançando na leitura, criam hipóteses fazendo previsões, estabelecem relações com outros textos, recorrem a seu conhecimento de mundo, ao senso comum, a seus esquemas mentais. Esses esquemas mentais, ao serem acionados, levam à reflexão, outra habilidade que tentei desenvolver com o ensino de LE. O pensamento reflexivo, como aponta Dewey (apud LALANDA; ABRANTES, 1996, p.3), é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Outro aspecto importante para o trabalho desenvolvido é o componente afetivo, traduzido pela interação que se estabelece entre professor/aluno e/ou aluno/aluno. Despreocupado com o erro, tendo direito à voz e a defender seu ponto de vista, o aluno passa a ter uma nova postura na sala de aula. Deixa de ser um sujeito passivo, em que o conhecimento lhe chega pronto através do professor, para assumir uma nova função, tomar a si o papel de agente do conhecimento e, estabelecendo um clima prazeroso e afetivo, assumir-se como sujeito de seu aprendizado.

Com relação ao que discuti no capítulo de análise dos dados, registro a minha percepção do quanto mudou a postura dos alunos não só frente ao texto em LEI, mas também quanto à concepção sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira na escola. Nas manifestações dos alunos, pude observar que houve mudanças significativas relacionadas, principalmente, à visão utilitária que tinham da disciplina.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que esta é uma proposta pontual para a realidade em que foi aplicada. Não tenho a pretensão de concebê-la ideal para as demais realidades escolares. Reconheço que, ao analisar diferentes abordagens metodológicas que tratam do ensino de LEI, fiz um recorte de algumas delas e as adaptei à circunstância onde atuo como docente, percebendo-as eficazes neste espaço específico. Minha pretensão maior era tornar o ensino de LEI mais significativo e prazeroso, tentando fazer com que essa prática fizesse diferença na vida do aluno que, muitas vezes, via-se desmotivado em função de propostas de aula que não correspondiam às suas necessidades e expectativas.

Tudo isso me levou a responder positivamente à minha indagação inicial, ou seja, que é possível desenvolver um trabalho interativo no ensino fundamental, tendo-se o uso das estratégias de leitura no texto como objeto central do ensino de LEI.

Também posso registrar a consecução dos objetivos traçados – explicitados na Introdução deste trabalho – o que me faz reconhecer o potencial desta proposta, embora o pouco tempo para sua implementação – um trimestre. Isso reforça minhas convicções de que é possível desenvolver um ensino de LEI que seja significativo e prazeroso tanto para os alunos como para a professora.

Apesar de ter constatado que somente ao término de um trabalho se adquire a competência maior para realizá-lo, estou, contudo, convencida da importância desta proposta e, ao implantá-la novamente, vou procurar suprir algumas lacunas que foram detectadas por mim ao analisar todo esse processo. Creio que – dentre outros ajustes – deverei fazer um refinamento nas questões apresentadas para cada texto, a fim de que a gradação da complexidade dessas questões seja mais visível, para possibilitar uma melhor avaliação da proposta. De qualquer forma, ao final do trabalho, posso dizer que a pesquisa realizada serviu para ratificar a idéia compartilhada por estudiosos, tanto da área da Educação como da área de Letras, segundo a qual o trabalho efetivo para o desenvolvimento da capacidade de leitura pode trazer grandes contribuições não só para o avanço do ensino em LEI, mas também para o ensino em geral.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. (Org.) **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. **A escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 10520*: apresentação de citações em documentos: procedimentos. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724*: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (Org.) **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, Cedez, 1994.

BOHN, Hilário I. "Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos." In: LEFFA, Vilson José. (Org). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Marilda. “Ensino de leitura: avaliação de compreensão de texto sem prática de leitura crítica?” **Cadernos PUC-SP** 17, 105-16, 1984.

CONSOLO, Douglas Altamiro; VANI, João Paulo. “Ensino de línguas na escola um estudo transversal da interação em sala de aula”. In: LEFFA, Vilson José. (Org). **A interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: Educat, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. “A pesquisa como eixo de formação docente”. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro, DPA, 2002.

EVARISTO, Socorro et al. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura.** Teresina: Halley, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “Bakhtin e a psicologia”. In: FARACO, Carlos Alberto. **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: UFPR, 1996.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura.** São Paulo: Contexto, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GIUSTI, Carmen Lúcia Lobo. (Coord.). *Normalização de teses, dissertações e trabalhos acadêmicos: manual de orientação.* Pelotas: UFPel, 2005. (Versão eletrônica disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br/prg/sisbi>>).

GOODMAN, Kenneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Trad. de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, v.26, n.4, dez. 1991.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills.** Cambridge University Press, 1981.

HAMMES, Wallney Joelmir; CASTRO, Rafael Vetromille. (Org.) **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira.** Pelotas: Educat, 2001.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **O aprendizado da leitura**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10.ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. "O conceito de reflexão em J. Dewey". In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LEFFA, Vilson José. "Metodologia do ensino de línguas". In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.

_____.; PEREIRA, Aracy. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

_____. "Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras." In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

_____. (Org.) **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Lingüística do texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. "Leitura como processo inferencial num universo cultural – cognitivo." **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, n.5, p.21-44, 1985.

_____. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade." In: DIONISIO, Ângela et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. (Org.) **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOOR, Anne; CASTRO; Rafael; COSTA, Giordana. "O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental." In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Tania M. E. "A comunicação na escola e a formação do professor em ação". In: PORTO, Tania M. E. (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM Editora, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Sucursal en España: Cambridge University Press, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMITH, Franck. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Ler, verbo transitivo**. Disponível em:
<http://www.leiabrasil.org.ler/doc/leiaecomente/verbo_transitivo.doc>. Acesso em: 18 jun. 2005.

SOUZA, Luiz Marques de & CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TREVISAN, Eunice. **Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.

URQUHART, A. H.; Weir, C. J. **Reading in a second language: process, product, and practice**. London and New York: Longman, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al.; tradução José Cipola Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário (Pré-teste)

Para conhecer as opiniões e preferências de cada um de vocês com relação à disciplina de Língua Inglesa, peço que respondam às seguintes perguntas usando de total sinceridade.

1. Você acha necessário aprender Inglês na escola? Por quê?
2. O que você aprendeu até agora lhe foi útil em sua vida fora do contexto escolar?
3. Para que serve o ensino de Inglês aprendido na escola?
4. Como você gostaria que fossem as aulas?
5. Em que habilidade – ler, escrever, falar e ouvir – você se acha mais capaz?
6. Qual dessas habilidades você acha mais importante aprender na escola?
7. Você gosta de ler em sua língua materna?
8. Que tipo de leitura lhe interessa?
9. Você é capaz de ler alguma coisa em Inglês?
10. Você gostaria de saber ler em Inglês?

Apêndice B – Questionário (Pós- teste)

Após concluirmos o primeiro trimestre de 2005 trabalhando com o uso de algumas estratégias de leitura, gostaria que você respondesse às seguintes perguntas com bastante sinceridade e com a certeza de que suas respostas não vão influir na sua avaliação final. Conforme procedemos no questionário “pré-teste”, você não precisa se identificar.

1. Depois dessa nova experiência de aprendizagem, nas aulas de Inglês, qual a sua opinião com relação ao ensino de Inglês na escola?
2. O que você aprendeu com o uso das estratégias de leitura lhe foi útil em outras disciplinas ou em outras situações de leitura?
3. Como você descreveria, hoje, uma boa aula de Inglês?
4. Quando você lê algo em Inglês, o que você faz com maior frequência para entender a mensagem? Se houver mais de uma escolha numere as alternativas por importância.
 - () procura construir um significado geral para o texto
 - () procura entender palavra por palavra
 - () traduz palavra por palavra
 - () usa o dicionário
 - () pede auxílio a alguém
 - () desiste diante de dificuldades
5. Após a nossa experiência, você continua gostando ou não gostando de saber ler em Inglês? Por quê?
6. Você agora se acha em condições de ler alguma coisa em Inglês?
7. Com que frequência você usa as estratégias de leitura listadas abaixo, frente a um texto em Inglês?

- consegue fazer relações com o conhecimento que você tem de sua língua materna

às vezes sempre nunca

- tenta usar o que já conhece da língua estrangeira

às vezes sempre nunca

- busca no contexto auxílio para favorecer a compreensão do texto

às vezes sempre nunca

- procura observar a linguagem não-verbal que aparece em alguns textos

às vezes sempre nunca

- consegue estabelecer associações com outros textos

às vezes sempre nunca