

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Mara Cristina Ferreira Cunha

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA  
EM LÍNGUA INGLESA: experiência em uma escola pública.**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo  
2013

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Mara Cristina Ferreira Cunha

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA  
EM LÍNGUA INGLESA: experiência em uma escola pública.**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na área de Linguagem e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

São Paulo  
2013

## Ficha catalográfica

CUNHA, M. C. F. A Ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa: experiência em uma escola pública. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

Atividade de leitura, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, Aprendizagem colaborativa.

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

*Aos meus amados pais, Luiz e Odete,  
ao meu amado irmão, Juninho e ao meu  
amado marido, Saulo. O caminho, cujos significados,  
acredito, vão além, transcendendo essas palavras e esse  
mundo, não existe sem vocês. Queridos seres de luz e de  
amor que cintilam, dão mais significado à minha vida e  
por quem sinto amor e gratidão infinitos.*

*Minha gratidão especial a você, meu Anjo.*

Meu agradecimento especial a alguém que não apenas me inspirou desde o primeiro momento e, certamente, continuará inspirando, mas alguém que confiou em mim e em minha proposta, desde o momento em que me aceitou como sua orientanda, alguém que viu sentido no sentido que existe para mim em realizar um trabalho que faça sentido também para os alunos: à *Maria Antonieta Alba Celani* – a minha reverência, amor e gratidão infinitos.

## **Agradecimentos**

À Professora Dra. Maximina Maria Freire pela confiança, pela sua maneira séria e carinhosa de partilhar seus conhecimentos, por desenvolver um trabalho tão inspirador e significativo que se desdobra em transformação.

À Professora Dra. Maria Fachin Soares que me orientou durante a Iniciação Científica a partir de uma visão de ensino crítico-reflexiva sobre a qual hoje procuro olhar o mundo, inevitavelmente.

À Professora Dra. Maria Eugênia Witzler D'Espósito por tamanha solicitude, com humildade, sabedoria e companheirismo.

Às queridas Cynthia César, Irene Izilda, Gemima Perez e Fátima Santos que me acolheram nos primeiros passos deste caminho com muito carinho, riso, torcida e partilha.

À Andrea Braga, Gisele Oliveira e Neiva Ravagnoli pela leitura atenta e outras contribuições ao longo dessa trajetória e tão fundamentais ao final dessa experiência.

À Sandra De Simone, Cleusa Lopes e Adriana Wada pelo carinho, convivência e parceria, ora realizando trabalhos, ora simplesmente elucubrando e rindo muito. Faltou o vinho!

Aos colegas do seminário de orientação por serem ouvintes tão atentos e críticos colaborando enormemente para o desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras Dras. Angela Lessa, Rosinda Guerra Ramos e Leila Bárbara pela acolhida, considerações e apoio no início desse meu percurso de estudo.

À Maria Lúcia e Márcia que sempre estiveram solícitas orientando-me, lembrando-me de alguns prazos e me salvando de outros.

À Flavinha, Lummah e Arthur, meus queridos, que compreenderam com carinho o momento em que me ausentei demasiado para dedicar-me à pesquisa.

À Beatriz, Paulinha e Anna, queridas amigas, que sempre respeitaram a minha rotina e aguardaram o momento ideal para nos revermos, sempre expressando muito carinho e torcendo por mim.

À Cibelli Menezes, Tininha, Mylene Oliver, Márcia Dutra, Dani Agrelli e Sandrinha Alves que estiveram presentes, telefonando, deixando mensagens, vibrando por mim enquanto eu... escrevia.

Aos alunos e colegas do Núcleo que aguardam meu retorno – meu carinho e respeito.

Aos alunos participantes desta pesquisa que me proporcionaram viver uma experiência que tem significado para mim.

Aos prezadíssimos, Fátima e Carlos pela contribuição que me permitiu vivenciar essa experiência que, pessoalmente, ressignificou também a minha vida.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa de um grupo de alunos do ensino médio em uma escola da rede pública estadual na cidade de São Paulo em aulas planejadas a partir da contribuição dos estudantes. A fundamentação teórica dessa pesquisa está baseada em textos sobre a atividade de leitura (Grellet, 1981/1985; Nuttall, 1983/1985; P. Freire, 1993/2007, Kleiman, 2011, 2012) e sobre a aprendizagem colaborativa (P. Freire, 1970/2010; Magalhães, 2011). Esta pesquisa foi realizada à luz da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 2009, 2010). Questionários, um relato reflexivo, questões reflexivas, diários reflexivos e notas de campo foram os instrumentos de coleta de textos. A interpretação dos textos indica que esses alunos expressam o desejo de estudar a língua inglesa, apresentam resistência à trabalhos comuns nas aulas de inglês da escola pública, como por exemplo, a tradução e o estudo calcado na gramática, investem seu foco em atividades cujo sentido é explícito para as suas vidas e veem no professor um parceiro quando este lhes dá voz. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para a área de ensino-aprendizagem, fornecendo informações sobre esta atividade de leitura em inglês, como uma experiência vivida, realizada por meio da colaboração dos estudantes.

Palavras-chave: Atividade de Leitura, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, Aprendizagem Colaborativa.

## ABSTRACT

This work aims to describe and interpret the phenomenon resignification of the English reading activity of a high school students group in a public school in the city of São Paulo in classes planned with the contribution from these students. The theoretical basis of this research relied on texts about the reading activity (Grellet, 1981/1985; Nuttall, 1982/1985; P. Freire, 1993/2007, Kleiman, 2011, 2012) and collaborative learning (P. Freire, 1970/2010; Magalhães, 2011). This research was conducted in the light of Hermeneutic-Phenomenological Approach (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2009, 2010, 2012). Questionnaires, a reflexive reports, reflexive questions, reflexive diaries and field notes are the instruments for text collection. The interpretation of the texts points to three main themes which appear as central in this lived experience: *disinterest*, *interest* and *challenges*, and these themes present subthemes which express the desire to study the English language, resistance to classes based on tasks which are common in public schools, such as translation and grammar, and invest their focus in activities meaningful to their lives, and see the teacher as a partner when she/he gives them voice. Thus, this research aims to contribute to the area of teaching-learning, providing information about this English reading activity as a lived experience held in and through collaboration of the students.

Keywords: Reading Activity, Hermeneutic-Phenomenological Approach, Collaborative Learning.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>12</b>
1.1 LEITURA: o que é? .....	12
1.1.1 Estratégias de leitura.....	16
1.1.2 Leitura e interação .....	21
1.1.3 Leitura crítica .....	25
1.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA .....	27
<b>2 – METODOLOGIA</b> .....	<b>33</b>
2.1 A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA .....	33
2.1.1 Procedimentos interpretativos na AHF.....	37
2.2 CONTEXTO.....	42
2.2.1 Professora pesquisadora .....	43
2.2.2 Alunos.....	45
2.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE TEXTOS.....	48
2.3.1 Procedimentos de coleta e de interpretação segundo cada instrumento.....	52
<b>3 – DA APROXIMAÇÃO À VIVÊNCIA DO FENÔMENO</b> .....	<b>53</b>
3.1 A APROXIMAÇÃO.....	53
3.2 A PROPOSTA.....	54
3.3 A ATIVIDADE DE LEITURA.....	67
3.3.1 Primeiro texto .....	67
3.3.2 Segundo texto .....	74
3.3.3 Terceiro texto.....	77
3.3.4 Primeiro teste.....	81
3.3.5 Segundo teste.....	84
3.3.6 Questionário sobre a experiência de leitura.....	87
3.3.7 Último dia da experiência.....	90
<b>4 – O FENÔMENO QUE SE APRESENTA</b> .....	<b>93</b>
4.1 SOBRE AS EVIDÊNCIAS .....	93
4.1.1 Outros detalhes da interpretação .....	96
4.2 A COMPOSIÇÃO DO FENÔMENO.....	99
4.3 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO FENÔMENO.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>111</b>

## **ANEXO**

Anexo 1: Protocolo do Comitê de Ética .....	45
---	----

## **APÊNDICES**

Apêndice 1: Primeiro texto .....	68
Apêndice 2: Segundo texto .....	74
Apêndice 3: Terceiro texto .....	77
Apêndice 4: Terceiro texto traduzido para o português .....	79
Apêndice 5: Primeiro teste .....	82
Apêndice 6: Segundo teste .....	85
Apêndice 7: Questionário sobre a experiência de leitura .....	87

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Antes da experiência .....	101
Figura 2: Depois da experiência.....	102

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2007).....	39
Quadro 2: Questionário de Perfil .....	59
Quadro 3: Relato reflexivo .....	61
Quadro 4: Questões reflexivas .....	65
Quadro 5: Tematização das questões reflexivas .....	97
Quadro 6: Tematização da atividade de leitura.....	98

## INTRODUÇÃO

*Na vida existem dois caminhos  
que levam a lugar algum, mas um tem coração  
– D. Juan Matus*

Esse trabalho nasceu do meu desejo de observar uma sala de aula da rede pública estadual da cidade de São Paulo, procurando distanciar-me de tudo o que já havia lido sobre ela, seja com referência aos seus alunos, aos seus professores, às suas indisciplinas, às suas tantas dificuldades. Observar a sala de aula, enquanto professora, professora-pesquisadora e participante da experiência, em busca de perceber mais de sua essência, tentando conhecer, na sua voz, um pouco do que ela sente falta, perceber em suas manifestações o que ela gostaria de conhecer e como; tentar saber o que teria a dizer sobre o que a respeito dela – sala de aula de língua inglesa da escola pública, já havia sido dito. Isso para tentar estabelecer um diálogo com esses alunos que pudesse levar à construção conjunta das nossas aulas nesse ambiente, não com a finalidade de dar conta de um conteúdo, mas de realizarmos um trabalho que nos fosse proveitoso para as nossas vidas.

A ideia de construção conjunta das aulas por meio da contribuição dos estudantes surgiu de uma inquietação pessoal quando, em experiências anteriores, percebi ausência de sentido durante as aulas de língua inglesa expressada por alunos de outra instituição. Conforme Celani (2010) existe uma tendência do professor de língua estrangeira reproduzir o modelo de ensino ao qual foi um dia exposto e isso pode gerar um ensino sem significado. Ao invés de reproduzir um modelo eu poderia seguir a sugestão que a autora, como profissional da área e a partir do seu envolvimento em diversas pesquisas, nos faz. Ou seja, “mudar do estudo da língua para o estudo de práticas de linguagem, tornando o aprender da nova língua uma experiência de vida” (p. 132).

A indisciplina, o descompromisso, a agressividade, o desrespeito, a indiferença, entre outros, estão presentes na escola como apontam pesquisas e o senso comum, mas a minha intenção era partir da observação desse *todo* sala de aula, ainda que apresentasse tais comportamentos, porém, sem me ater a eles, sem focá-los, procurando perceber possibilidades para a realização de um trabalho que fizesse sentido para os alunos e para mim. Para mim, fazia diferença começar um trabalho pensando que “estou com uma

turma problema, eles são terríveis, a escola pública é difícil, os professores são isso e os alunos aquilo”. E eu? Eu sou maravilhosa...? Acredito que, em qualquer situação, se não nos enxergamos em aprendizagem tanto quanto pode estar o nosso interlocutor, ambas as partes podem desperdiçar riqueza de significados. Enxergo-me aprendendo tanto quanto os alunos que, teoricamente, estão em sala de aulas com essa finalidade, independente de uma bagunça.

Entre as fontes às quais recorri para realizar essa reflexão com os estudantes estão as pesquisas de Santos (2009) que observou a falação como ação autêntica dos sujeitos em sala de aula e suas relações e que em muitos trabalhos científicos, sob outra ótica, é também discutido como indisciplina; Pereira (2010) que investigou sentidos e significados da violência escolar e a constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais; Souza (2009) que investigou as representações e relações como desinteresse e perda de interesse pelas aulas de língua inglesa de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo e Hirano (2003) que pesquisou a reconstrução da identidade de um aluno adulto que se via como tendo dificuldade de aprendizagem em inglês. O que poderia estar na voz desses sujeitos alunos que possibilitam que cheguemos a tantos resultados ligados a (des)interesse, indisciplina e outras dificuldades, como também rejeição a leitura?

Naturalmente, na atitude de querer ouvir os alunos, já existe elemento suficiente que nos levam a perceber que eu desconfiava de que eles tivessem algo a dizer e, provavelmente, eu desconfiasse de muito do que eu já havia ouvido sobre a sala de aula da escola pública até então, afinal, eu também fui aluna dessa escola. Quando cheguei até a sala de aula, procurei demonstrar isso aos alunos e eles compartilharam um pouco sobre os seus desejos como alunos da escola pública e como alunos de língua inglesa, como por exemplo, sua aparente indiferença às aulas de língua inglesa, e foi isso, essa confiança, essa partilha que nos possibilitou organizar as aulas juntos da maneira que logo descrevo.

A proximidade desejada para apresentação e o aceite desta proposta de pesquisa alcançada no nosso primeiro encontro e as manifestações iniciais quanto à firmeza nas negociações e nas escolhas por eles realizadas, foram para mim sinais importantes de uma parceria que se iniciava. E, no início e no decorrer dessa experiência de construção conjunta, os alunos não deram sinais simplesmente de desinteresse, de indisciplina ou

de recusa, mas de estudantes ativos e interessados, que, dentre tantas atividades possíveis, optaram pela atividade de leitura de textos autênticos<sup>1</sup> em língua inglesa para compor a nossa experiência e justificaram sua escolha criticamente. Seus argumentos estavam fundamentados e norteados pelo desejo de dar continuidade aos seus estudos. Confirmaram a escolha pela atividade de leitura de textos autênticos em língua inglesa, reconhecendo a pouca habilidade de leitura que alegaram ter, sob a ciência da necessidade desta habilidade em língua inglesa como exigência para realizar parte da prova do vestibular.

Ao longo da interpretação dos textos produzidos por mim e pelo grupo de estudantes, percebi que tudo estava mais relacionado às nossas leituras e o fenômeno que estava sendo vivido por nós era ressignificação<sup>2</sup> da atividade de leitura. Peculiaridades das atividades de leitura, sobre o ensino de língua inglesa e suas trajetórias enquanto alunos de língua inglesa na escola pública estão expressas em seus relatos escritos e orais, assim como peculiaridades sobre o ambiente que criávamos enquanto líamos – indo ao encontro do postulado por Rogers (1969) sobre o ambiente que o professor deve criar para facilitar o momento ensino-aprendizagem, ou, ainda, com as considerações de Celani (2005) ao se referir ao trabalho de formação de pesquisadores afirmando que uma das obrigações éticas do professor é estar disposto a “criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem, livre do medo de ataques pessoais ou de humilhações” (p. 115).

Especialmente, no que se refere à leitura, que há tanto vem sendo alvo de pesquisas, é importante mencionar que a expansão provocada pelo evento da internet divulgando facilidades desde os sites de relacionamentos aos aplicativos por meio dos quais os sujeitos interagem praticamente, ora lançando ideias, reunindo conhecimentos práticos sobre as mídias inovadoras, compondo suas faces dentro desses ambientes dinâmicos de comunicação, embora, por vezes, sem o desenvolvimento da intelectualidade, em razão desses mecanismos de interação nos resguardarem do processo cognitivo mais complexo de construção de sentidos, concorreu tanto com os livros quanto a televisão.

---

<sup>1</sup> Conforme Grellet (1981/1985) a autenticidade de um texto está na manutenção tanto do conteúdo (cada palavra, imagens, aspectos não linguísticos etc.) publicado quanto no formato em que foi publicado considerando ainda que qualquer cópia de tal texto nunca será completamente autêntica sendo que levamos em conta o contexto de veiculação e outros fatores como momento histórico entre outros.

<sup>2</sup> Conforme Pimenta (1998:154) citada por Perondi (2008:2), ressignificação significa dar um outro sentido sem descartar o que foi vivido ou aprendido, sendo que esses sentidos são modificados.

Afinal, está tudo pronto, basta utilizarmos e é desnecessário elevada criticidade para lidar com o operacional.

De qualquer maneira, sobre a concorrência do livro com as mídias, em especial, a internet e a televisão, Martins Filho (2012) afirma que, diferente do que se esperava, a internet além de não ter afetado o mercado de publicações de livros impressos, pode ser uma aliada do livro desde que esses sejam lidos. Com respeito à televisão, Ghilardi-Lucena (1999) acredita que a televisão pode auxiliar na educação, pois tende a diversificar a leitura utilizando a imagem em movimento em benefício da intersemiótica da qual também é objeto de estudo.

Porém, sabemos que o desenvolvimento da habilidade de leitura se conquista por meio de estratégias que levam à interação entre o conhecimento prévio do leitor e o conhecimento que se apresenta pelas ideias do autor e da qual o texto é mediador. Esse desenvolvimento é imprescindível para a criticidade da qual o sujeito faz uso ao discernir sobre situações, informações e escolhas a que se vê exposto no decurso de sua vida, inclusive tendo discernimento sobre o que assiste pela televisão e, especialmente, na internet, onde se pode ter acesso a uma infinidade de informação, o sujeito crítico possui maior critério para realizar suas escolhas e se expõe a um risco menor de manipulação em qualquer sentido, a começar pela escolha dos sites a que acessa.

Com respeito ao desenvolvimento da criticidade, Moraes (1997/2005) acredita que é uma habilidade que

Facilita a identificação da fonte de produção da informação, a análise de sua validade e a possibilidade de compará-la, decidindo qual será mais útil para o desenvolvimento de seu trabalho. Requer, portanto, raciocínio, valores morais e tomada de consciência dos próprios sentimentos (p. 223 ).

Em meio ao dinamismo, praticidade e expansão provindos da tecnologia, na escola, os alunos se veem em meio a leituras obrigatórias, rotineiramente, realizadas com a finalidade ou de ensinar gramática, como pude pessoalmente testemunhar, ou para fazer resumos privando os estudantes da reflexão sobre o processo de leitura e da produção de conhecimento permitido por um ensino de leitura estimulado pelos anseios e/ou curiosidades dos estudantes. Esse modelo de ensino de leitura, provavelmente, tem suas

raízes nas dificuldades relatadas por Kleiman (2012) a partir dos diversos cursos de leitura em língua materna que ministrou a professores do ensino público dando-nos o panorama de que os professores não têm em sua formação uma “aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta” (p. 7); professores que têm a dificuldade de promover o desenvolvimento da habilidade de leitura com os seus alunos.

As dificuldades em desenvolver a leitura em sala de aula, segundo Leffa (1996) podem igualmente estar relacionadas aos três aspectos apontados pelo autor como essenciais no processo de compreensão durante a leitura: o texto, o leitor e “as circunstâncias em que se dá o encontro” (p. 143) entre esses. A esse respeito podemos pensar na obrigatoriedade da leitura de textos realizada em sala de aula sem consentir, aos alunos, a reflexão e a tomada de consciência sobre o seu processo de leitura, sobre as interações inerentes a esse processo, sobre o desenvolvimento da confiança em seus achados e o exercício de sua criatividade para a internalização dessa habilidade que, conforme Kleiman (2012), é uma prática social.

Sem necessidade de mencionar pensamentos do senso comum com respeito ao interesse dos alunos por leitura ou sobre a má formação dos professores nesse aspecto do ensino-aprendizagem, inúmeras pesquisas sobre o ensino de leitura ao longo dos últimos 30 anos vêm demonstrando os desafios enfrentados no ensino de leitura no nosso país. Esses desafios vão desde superar a herança colonial na qual o desenvolvimento da cultura era desfavorecido em nossas colônias, conforme Moro, Souto e Estabel (2002) citados por Ribeiro e Garcia (2010), passando, como aponta Ghilardi-Lucena (1999), pela facilidade de mídias como a televisão que é vista pela autora como formadora de opinião e facilitadora do acesso a uma informação filtrada, destinada a uma massa passiva, irrefletidamente; chegando ao momento atual, em que os sujeitos são bombardeados pela tecnologia midiática e, por outro lado, têm a oportunidade de, entre outras possibilidades, se engajarem em estudos à distância como o idealizado por D’Espósito (2012) e destinado a professores do Ensino Médio da cidade de São Paulo com o propósito de promover e aprimorar a prática escrita.

As facilidades e ganhos são inúmeros, contudo, o ensino de leitura não vem se beneficiando dessas novas tecnologias e as dificuldades vêm permeando o cenário do ensino público com o agravante de, muitas vezes, o professor estar despreparado para

lidar com as transformações imbricadas com as propostas, reflexões e considerações apontadas por diversas pesquisas que nos dão pistas que podem ser, pelo menos, experimentadas pelos professores. Comumente, essas ideias são confrontadas com uma ideia preconcebida que Freire (2010) conferiu a um de seus artigos: “tudo isso é lindo! Mas não funciona com meus alunos...” (p. 85). Nesse artigo a autora detalha a experiência realizada com professores do Ensino Fundamental e Médio cujas reflexões demonstram que os próprios professores participantes relatam o modelo de ensino calcado em gramática e exercícios de repetição, entre outros, como o modelo no qual não viam sentido enquanto alunos chegando, em dado momento da experiência, a concluir que os reproduziam. Esse é um dos obstáculos à implementação das reflexões e possibilidades de propostas oriundas das diversas pesquisas acerca dos trabalhos realizados com leitura na sala de aula.

Como uma dessas possibilidades, salienta Moita Lopes (1996), podemos enfocar a leitura favorecendo a conquista do ideal dessa habilidade como um “processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação de significados do texto” (p. 138) de maneira que esse conhecimento se justifique socialmente. Em outras palavras, que os alunos percebam que usufruem do conhecimento e que trabalhos vazios de significado sejam superados no ensino de língua estrangeira, como, exemplificando, o modelo de ensino de língua a partir da aprendizagem de palavras e “dependendo de quantas palavras os alunos sabem, ou têm aprendido, passa-se a planejar as outras etapas do processo de ensino-aprendizagem”, como frisa Celani (2010:133).

No curso de graduação em Letras: Inglês/Tradução em que me formei no ano de 2010 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a formação teórico-reflexiva, tanto sobre a natureza como sobre o processo de leitura, suas estratégias, além de uma discussão ampla sobre a aversão dos alunos a aulas de leitura na escola, foi oferecida por meio da disciplina *Gêneros do Discurso: Ensino e Pesquisa* ministrada pela Professora Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa. Discussão essa, promotora de lembranças claras do meu próprio envolvimento em aulas de leitura e nas leituras da literatura que eu, a partir do meu próprio interesse, solicitava aos meus pais que providenciassem para meu deleite na fase de criança. Até então, eu nunca tinha ouvido falar em estratégias de leitura ou refletido sobre o processo de leitura, portanto, compreendi bem a discussão e a pertinência desse conhecimento em minha formação tanto profissional como pessoal

nessas aulas que foram tanto mais pertinentes na experiência que originou essa dissertação.

Sobre esses e outros aspectos relevantes referentes à atividade de leitura e o trabalho desenvolvido a partir da colaboração dos estudantes, estendo-me no **primeiro capítulo**, no qual discorro sobre leitura e suas estratégias (Grellet, 1981/1985; Nuttall, 1983/1985; P. Freire, 1993/2007, Kleiman, 2011, 2012), leitura e interação e leitura crítica (P. Freire<sup>3</sup>, 1971/2002, 1982/2006, 1993/2007, 1970/2010; Kleiman, 2011 e 2012;) e sobre a aprendizagem colaborativa que visa a colaboração para a aprendizagem (Magalhães, 2011; P. Freire, 1970/2010).

No **segundo capítulo**, primeiramente, apresento detalhes da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (Freire, 1998, 2009, 2012), escolhida como orientação metodológica dessa pesquisa. Essa abordagem tem como objetivo descrever e interpretar fenômenos da experiência humana vivida e expressa em textos escritos. A escolha dessa abordagem se deveu a diversas razões que discuto melhor no capítulo da metodologia. Uma delas – e talvez a principal, é o seu critério de observar o contexto sem categorias prévias, sem recortes prévios, textualizando, o máximo possível, a experiência vivida, inclusive pelo próprio pesquisador sem negar a subjetividade deste, e reconhecendo o elo entre pesquisador e pesquisa.

Por meio de procedimentos que lhe são peculiares, essa abordagem visa chegar à natureza do fenômeno investigado, à essência do fenômeno investigado. Optar pela abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF), deve-se ainda por esta, ao invés de privilegiar um aspecto a ser examinado, nos liberta para o todo, a ouvir o todo, sem pré-determinar e reduzir o foco a um aspecto da investigação, deixando que o fenômeno se apresente – o que está em consonância com a teoria nascer na prática (Kumaravadivelo, 2006).

Assim, o objetivo desta pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa de um grupo de estudantes do segundo ano do Ensino Médio da rede estadual da cidade de São Paulo, em aulas de língua inglesa, construídas a partir da contribuição dos estudantes.

---

<sup>3</sup> A base teórica desse trabalho apresenta dois autores com o sobrenome Freire – Maximina Freire (abordagem hermenêutico-fenomenológica) e Paulo Freire (leitura). Para evitar confusão, escolho doravante citá-los, respectivamente, como Freire e P. Freire.

Conforme van Manen (1990), quando nos dedicamos à observação de fenômenos devemos formular uma questão igualmente fenomenológica. Ou seja, uma questão que questione não *o que é*, mas “qual é a natureza da experiência vivida” (p. 42). O autor defende que

Questionar algo é interrogar esse algo com o coração, do mais íntimo do nosso ser. Mesmo projetos fenomenológicos menores não exigem que, simplesmente, levantemos uma questão e, possivelmente, logo a respondamos, mas sim que vivamos tal questão, que nos transformemos nessa questão. Não seria esse o significado de pesquisar: questionar algo voltando uma, duas, várias vezes às coisas mesmas até que o que é investigado começa a revelar algo de sua natureza essencial? Genuinamente, eu só posso formular uma questão de natureza pedagógica se eu estiver de fato motivado por essa questão na própria vida que vivo com crianças (p. 43).

A questão que me entusiasmou a realizar essa pesquisa, na verdade, inicialmente, não estava relacionada com a atividade de leitura, afinal, ela surgiu em decorrência de uma escolha dos alunos no decurso da experiência. Essa questão também não fez parte do projeto inicial, segundo o protocolo, que nos é exigido apresentar e que passa por avaliação podendo ou não ser aprovado. Essa regra, caso fosse inflexível, teria impedido a documentação formal no formato de dissertação, como tenho a oportunidade de fazer agora. Modificando o projeto inicial a questão se modificou, mas o significado de realizar esta pesquisa foi o que me motivou e eu o tive nítido desde o início: construir as aulas com a colaboração dos estudantes. Enfim, a pergunta dessa pesquisa passou a ser: *qual é a natureza do fenômeno resignificação da atividade de leitura em língua inglesa de um grupo de estudantes do 2º ano do Ensino Médio em uma escola estadual da cidade de São Paulo?*

A sala de aula de língua inglesa é rica e, portanto, fonte de inúmeras pesquisas ao longo das últimas décadas, sendo exaustivamente observada. Um dos projetos mais relevantes no desenvolvimento do ensino de língua inglesa no Brasil é o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Celani et al. 1988; Celani et al. 2005) que, apesar da nomenclatura, estendeu-se às escolas técnicas e de Ensino Médio em todo o país durante anos. Entre os 21 expressivos trabalhos, especificamente os de Scott (1981), Deyes (1983, 1984), Lima (1984), Cohen (1988) e Scott, Oliveira, Dias e Pimenta (1988), abordam especificamente o ensino de leitura enfocando ora a interpretação, o desenvolvimento de material ou o desenvolvimento da habilidade de

resumir textos. Embora os demais trabalhos tenham se dedicado a outros aspectos do ensino de língua inglesa, todos foram desenvolvidos a partir da leitura.

Os alunos e alunas de língua inglesa – sujeitos fundamentais para que se chegue a reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa, que nos levam a conhecer um pouco mais de seu universo, talvez estejam pouco cientes de sua contribuição e acredito que pode ser relevante informá-los sobre tais resultados, ouvi-los e propor uma construção das aulas de inglês a partir de sua colaboração.

A minha sensação enquanto pesquisadora durante todo o processo de textualização desta pesquisa e, especialmente, no momento da interpretação, é de que a abordagem Hermenêutico-fenomenológica nos proporciona uma abertura e uma nova maneira de olhar, mesmo reconhecendo que nos liberta para um todo que não conseguimos alcançar, mas um acesso orientado pelas evidências dos registros literais da experiência vivida.

Nesse mesmo capítulo, apresento ainda a escola da rede estadual da cidade de São Paulo como o contexto onde essa experiência foi vivida; os participantes da pesquisa: eu como a professora pesquisadora e os alunos do 2º ano do Ensino Médio e, em seguida, teço considerações acerca dos instrumentos a partir dos quais a experiência foi registrada sendo que, *notas de campo* e *diários reflexivos* foram redigidos por mim. Os alunos responderam a dois *questionários*, a três *questões reflexivas* e redigiram um texto que chamei de *relato reflexivo* nascido de um momento de reflexão dos alunos em voz alta sobre, entre outras coisas, o modelo de ensino de inglês na escola. Por meio desse relato os estudantes contaram sua trajetória enquanto alunos de língua inglesa na escola pública até então, relatando dificuldades e alguns desejos. Além dessas reflexões escritas, conforme consta em meus diários reflexivos e em minhas notas de campo, entre outros assuntos, refletimos sobre *decodificação e leitura* – talvez tenha sido nesse momento que eu entendi que a pesquisa é viva. A atividade de leitura roubou a cena.

Redigir os diários foi uma experiência profunda de repensar a minha prática, de esmiuçar, ao meu modo e com minha pouca experiência no ensino, depoimentos e ações dos alunos durante as aulas segundo minhas impressões sobre os mesmos. A escrita é especial para mim pela relação que mantive com ela desde criança ao contar o meu dia para o papel. Foi ainda mais especial quando redigi diários reflexivos durante a pesquisa de Iniciação Científica intitulada *A construção da identidade de um professor de inglês*

*em formação pré-serviço: experiência em instituição de ensino complementar*, que realizei durante a graduação em Letras, na qual acompanhei a construção da minha própria identidade como professora em formação pré-serviço.

O que motivou tal experiência foi o meu desejo de ser professora que parecia ameaçado pela minha dificuldade de falar em público identificada durante os diversos seminários que compunham as disciplinas da graduação. O meu desejo era sair da graduação e assumir uma sala de aula me reconhecendo como professora ao invés de assumir o título de professora e/ou a “ocupação” como professora (Celani, 2001) e, essa experiência, na qual fui o meu próprio objeto de pesquisa, proporcionou a reflexão ideal para que eu conseguisse me perceber passando pela transformação que passei, reconhecendo-me professora.

Talvez no momento de tal pesquisa, por estar processando tanta mudança, inclusive pessoalmente, eu não podia compreender as palavras de Celani (2001) quanto à formação reflexiva do professor. Mas, hoje, posso dizer que, embora eu tenha recebido uma formação reflexiva, não é simples lidar com os imprevistos da sala de aula. Por outro lado, tem significado estar na sala de aula e é como eu desejava que fosse, ou melhor, não tenho, simplesmente, uma ocupação e entendo que os imprevistos da sala de aula são tão naturais quanto os imprevistos que estão pelo mundo, conforme as palavras da própria autora:

Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula. E isso deve ser feito em todas as disciplinas do currículo, não apenas nas de Licenciatura (p. 39).

Nesta pesquisa, vivi mais uma experiência que me trouxe maturidade indescritível, sobretudo, afinada à minha maneira de olhar o mundo e por me permitir olhar para a sala de aula percebendo a sua organicidade e fluidez, ora vivenciando, ora relatando, ora repensando, ora enxergando-a por meio da minha própria escrita e na escrita dos estudantes. Experimentando transformação e ressignificação no decurso, expressas nos pensamentos que iam se organizando através da solidariedade dos momentos inseparáveis entre escrita, ação e fala (P. Freire, 1993/2007), melhor dizendo, escritas, ações e falas, pois os alunos também fizeram tudo isso o tempo todo. Mesmo enquanto

escrevia quieta sobre a minha cama ou no rancho, revivendo, relembrando o que testemunhava e vivia com os alunos, principalmente, as dificuldades, eu não me sentia só, sentia-me lá com eles. Enquanto eu escrevia, eu vibrava por suas escolhas, sua coragem e envolvimento e senti-a me grata por tudo que eles estavam me proporcionando durante essa experiência.

Em um momento em que eles não se negaram, mas reclamaram por terem que escrever, lembrei-me das palavras de P. Freire (1993/2007) ao se referir à escrita como um momento singular, particular, que começa antes mesmo de nos pormos de fato a escrever, enquanto atuamos ou praticamos algo. Então, partilhei essas palavras com os estudantes dizendo que teriam apenas que colocar no papel a riqueza das questões levantadas e discutidas por eles e pelas reflexões realizadas em voz alta, e eles se puseram a escrever. Detalhes dessa experiência e desses escritos, estão no **terceiro capítulo**.

No **quarto capítulo** discuto e apresento a natureza do fenômeno ressignificação da atividade de leitura, exibindo os temas, subtemas e sub-subtemas que estruturam esse fenômeno discutindo seus significados.

Por fim, apresento as considerações finais a que cheguei e que entendo como as minhas últimas reflexões dessa experiência vivida, nascidas do íntimo de quem foi aluna da escola pública e da intuição que dizia que eu devia considerar meus questionamentos e ir para a sala de aula dessa escola, respeitando o histórico dos sujeitos como alunos, o contexto em que estão inseridos, que vêm para a sala de aula trazendo tudo o que são, tudo o que lhes constitui, assim como nós, professores, também agimos, decidimos, interagimos, escolhemos conforme as influências e conhecimentos que não abandonamos ao entrar na sala de aula. Enfim, ideias que vão ao encontro das ideias de muitos colegas, entre outros, os aqui citados.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

*“...de cujo contato todo mundo sai mais rico, não agraciado e surpreendido, não beneficiado e oprimido como por um bem alheio, mas sim mais rico de se mesmo, mais novo do que antes, removido, arejado e surrupiado por um vento leve, talvez mais inseguro, mais delicado, mais frágil, mais quebradiço, porém cheio de esperanças que ainda não têm nome, cheio de nova vontade e novo fluir, cheio de nova contra-vontade e novo refluir”  
– Nietzsche (1972:252)<sup>4</sup>.*

Neste capítulo, apresento reflexões, conceitos e ideias defendidas por autores aos quais recorri não apenas para fundamentar e discutir o que emergiu da experiência vivida, mas, acima de tudo, por contribuírem no aprofundamento das reflexões durante esta compensadora oportunidade de investigar esse tão explorado e desafiador *mundo* que considero ser a sala de aula de língua inglesa da escola pública. Logo, apresento definições de leitura e estratégias de leitura; discuto leitura e interação, leitura crítica e, por fim, teço considerações acerca da aprendizagem colaborativa.

### 1.1 LEITURA: O QUE É?

Ler, no contexto sala de aula, mais precisamente, da sala de aula de língua inglesa, certamente, tem seu significado para alunos e para professores. Esse local, que por si é discursivo, posicionado e resguarda valores (Canagarajah, 2005), poderia ser reconhecido como um lugar, entre tantos, onde os sujeitos constroem conhecimento. Por sua vez, a escola se destaca, reconhecida e tradicionalmente, como um local que privilegia a construção de conhecimento, mas isso, na verdade, vem se desenvolvendo como insucesso para alunos e também para os professores. Parte desse insucesso está documentada<sup>5</sup> e está relacionada à leitura que, segundo as Leis de Diretrizes e Bases de 1996, deve ser uma prioridade no ensino-aprendizagem de línguas.

---

<sup>4</sup> Nietzsche com referência à atividade de leitura.

<sup>5</sup> Por exemplo, nos resultados da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) publicada em julho de 2012 que revelam que 38% dos alunos que entram nas Universidades brasileiras têm dificuldade na interpretação de textos.

Essa prioridade, conforme defende Nuttall (1982/1985), deve partir de uma necessidade, uma razão para se ler e não de uma leitura, puramente, com a finalidade de aprender a ler. Segundo a autora, o modelo de atividade de leitura é estéril quando não é orientado por uma razão ou por razões, por uma busca, uma curiosidade para se ler e, naturalmente, os alunos são influenciados a pouco ou a não se envolverem, pois “nada pode substituir a motivação proporcionada pela necessidade de ler” (Nuttall, 1982/1985:4). Ideal que façamos uma reflexão por meio da qual os alunos percebam que podem usufruir do conhecimento abordado em sala de aula e de que maneira o podem fazer.

A partir das considerações de Nuttall (1982/1985), a atividade de leitura se distancia do modelo baseado em exercícios linguísticos passando a ser “percepção de significados de um texto a partir de um propósito” (p. 4), pois, segundo a autora, ler não é extrair significado do que está impresso e cada um tem a sua maneira de ler e perceber a mensagem do texto. As considerações de Nuttall me levam a pensar que a leitura só é autêntica quando parte do interesse e/ou necessidade dos envolvidos e o que está no texto só faz sentido quando não fica preso ao texto, ou melhor, quando os significados apresentados pelo autor se relacionam com o conhecimento prévio do leitor, quando o leitor sai do texto se dirigindo às suas lembranças, à sua imaginação, à sua criatividade, distanciando-se rumo ao que ele já conhece sobre o assunto e retornando ao texto em busca de mais informação e interação.

Ainda segundo Nuttall (1982/1985), se procurarmos refletir sobre as razões que nos levam a ler, provavelmente, concluiremos que não nos dedicamos a um texto em razão de questões linguísticas, mas pela busca da informação que nos interessa. Ao lembrar a razão pela qual os alunos escolheram *ler*, considero a possibilidade de uma *não escolha* por esta ter sido motivada pelas possíveis dificuldades com os textos no vestibular – o que parece indicar imposição do nosso sistema educacional e não um desejo autêntico da curiosidade e interesse dos alunos. De qualquer maneira, os alunos identificaram e reconheceram uma necessidade a partir de suas próprias reflexões e partimos dessa necessidade para desenvolvermos os nossos trabalhos durante as aulas – uma escolha que nos proporcionou um pensar juntos.

Se pensarmos segundo a visão de Kleiman (1993), na qual o ensino de leitura parte da paixão pela leitura, podemos pensar em um ideal de alunos (e professores) apaixonados

por leitura, mas, segundo a autora, a escola deixa de cumprir sua tarefa no ensino de leitura ao tratá-lo como decifração de palavras sem sentido para o aluno. A autora enfatiza ainda que esse modelo de ensino de leitura calcado em análise linguística é consequência de concepções equivocadas sobre a natureza do texto e da leitura. Evidências desses equívocos foram notadas ao longo da experiência de leitura aqui apresentada, ora por meio de depoimentos dos estudantes, ora pela percepção de sua atitude diante do texto a ser lido e por ignorarem conceitos inerentes ao ensino de leitura, sendo que em meio a pelo menos 23 alunos do 2º ano do Ensino Médio, nem um estudante assumiu já ter ouvido falar em estratégias de leitura, cognatos e falsos cognatos, leitura e decodificação ou já terem participado de uma discussão sobre língua e linguagem.

Valendo-me dessas considerações, reflito sobre a minha própria formação ao longo da qual nunca experimentei a percepção dessa *paixão* citada por Kleiman nos professores durante as nossas aulas de leitura na fase do colégio. Houve momento, inclusive, em que percebi um exibicionismo de leitura como modelo a ser seguido por nós alunos e uma cobrança para que lêssemos naquele tom, naquele ritmo e com aquela clareza, tendo que, ao final da leitura, responder perguntas com precisão, irrefletidamente. A sensação era de constrangimento porque tínhamos que, além das habilidades apontadas, ter capturado a informação que de nós era esperada.

A situação de leitura acima mencionada parece inversamente proporcional ao modelo de leitura definido e ao modelo de ensino de leitura defendido por P. Freire (1993/2007)

uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação (p. 29).

O mesmo autor (P. Freire, 1982/2006) assevera ainda que ler, prescindir de ler e reler nos conduz a experiências vividas, outras fases, outras sensações, outros contextos, outros textos

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (p. 11).

Encorajar os alunos e alunas à leitura de textos autênticos em língua inglesa, ajudando-os no desenvolvimento de algumas estratégias que pudessem ampará-los na construção desses significados levando-os, entre outras possibilidades, à antecipação, dedução, inferências e a perderem o medo da leitura de tais textos, passou a ser o meu propósito ao perceber que os alunos, simplesmente, não liam. Como bem destaca Grellet (1981/1985), a colaboração do professor é imprescindível para que os alunos aprendam a observar o que eles já conhecem sobre o assunto que estão prestes a ler para depois se dedicarem ao texto.

De fato, as ações do professor são portadoras de significados, tanto que, durante a minha formação, eu poderia ainda não ter consciência do modelo de professora que eu era ou vinha me tornando, mas estive bem orientada sobre o modelo de professora que eu desejava não ser, justamente pela incoerência da imposição no ambiente de conhecer que eu entendia ser a sala de aula, inclusive de língua inglesa. Nesse ambiente em que a leitura do professor prevalecia sobre as leituras dos alunos, era difícil alcançar a possibilidade de pensar na atividade de leitura vivida por professores e alunos em sala de aula, como é concebida por Kleiman (2012)

(...) conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (p. 13).

(...) leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (p. 73).

Entendo esse modelo de ensino de leitura, acima de tudo, como um sinal de reconhecimento, valor e respeito ao aluno e ao conhecimento trazido pelo aluno, que não deixa de ser filho, humano, criança, constituído por diversas experiências que vive fora da sala de aula, pois concordando com Grellet (1981/1985)

(...) o que o leitor traz para o texto, frequentemente, é mais importante do que o que ele encontra no texto. Essa, desde o princípio, é a razão pela qual os estudantes deveriam ser ensinados a usar o que eles conhecem para entender elementos desconhecidos do texto, sejam ideias ou palavras simples (p. 7).

Todas essas considerações e definições sobre leitura postuladas pelos autores aqui citados vão ao encontro da ideia de formação de leitores proficientes e concepção de leitura como construção de sentidos, sendo que a decodificação é apenas um de seus procedimentos, constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), cujo excerto apresento a seguir:

Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (p. 69-70).

Assim, a decodificação é necessária, mas seguida da ativação do conhecimento prévio (Kleiman, 1989/2011:13), e em decorrência da busca de coerência pelo sujeito ao se relacionar com o texto, tendo oportunidade, por exemplo, de fazer inferência que, segundo a autora, é uma estratégia responsável pelo que, comumente, é possível se recordar do texto lido devido à interação dos conhecimentos (do autor e do leitor) no momento da leitura.

### 1.1.1 Estratégias de leitura.

Provavelmente, todos da esfera acadêmica concordam a respeito da importância das estratégias de leitura para compreensão de tudo o que lemos. Embora muito já se tenha discutido acerca do uso e do ensino relativamente fácil dessas estratégias, há evidências de que esse conhecimento é pouco difundido dentro das escolas aos alunos. A que isso se deve é assunto sobre o qual não discorrerei nessa dissertação. Porém, é importante pensar na formação do leitor estrategista, que, segundo as palavras de Grabe & Stoller (2002), requer esforço intensivo por parte do professor em instruir os alunos,

coletivamente, não induzindo ao uso de determinada estratégia, mas conduzindo uma reflexão sobre as estratégias possíveis e reconhecidas por estudos científicos, sendo que os alunos as utilizam em conformidade com suas dificuldades.

Segundo esses autores, a princípio, pode ser um desafio, mas os leitores devem ter consciência de que podem combinar estratégias e que isso acontece progressiva e não instantaneamente e, ainda, eles poderão perceber as estratégias utilizadas posteriormente ao uso das mesmas. É ideal que o professor, por sua vez, compreenda que o tempo para se tornar um leitor estrategista irá variar de aluno para aluno depois de uma prática intensa com vários textos, estimulando conhecimentos que os alunos têm sobre o assunto em discussão e percebendo como resolvem problemas de compreensão da leitura.

Quando os alunos estão acostumados com a leitura palavra por palavra, é natural sentirem dificuldade em não se prenderem a palavras desconhecidas. Mas, acredito que, a partir da reflexão com os alunos sobre as técnicas e estratégias de leitura e seus usos, é possível desconstruir essa atitude perante o texto em inglês. As técnicas conceituadas por Nuttall (1982/1985:34) como *scanning* e *skimming* foram utilizadas com os estudantes durante esta pesquisa. Segundo a autora, *scanning* consiste em uma leitura por meio da qual o leitor passa os olhos pelo texto em busca de informações ou com a intenção de ter uma impressão inicial sobre o texto e *Skimming* consiste em uma observação do texto que o leitor realiza com intenção de perceber seu ponto central a ponto de concluir se a leitura vale a pena, se condiz com o nosso interesse ou não. A partir do exercício de *skimming* podem se seguir questões formuladas para checar se os alunos percebem o que é discutido em determinado parágrafo, em que página o autor discorre sobre determinado assunto, entre outros. Ambas as técnicas devem ser realizadas rapidamente.

As atividades em que o leitor se vê envolvido na tentativa de entender o texto, segundo Kleiman (2012), são “diversificadas e flexíveis, e constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura” (p. 75). Conforme a autora, cada leitor adota suas estratégias segundo suas necessidades e/ou dificuldades ciente de sua dificuldade de compreensão. Acredito que a consciência das estratégias de leitura pode encorajar o leitor à leitura, pois foi depois da reflexão que

fizemos juntos sobre elas que os alunos ficaram mais confiantes e se dedicaram ao exame e/ou se aproximaram do texto em inglês.

Conforme Grellet (1981/1985:14-24), as técnicas de leitura usadas pelos estudantes durante a leitura em uma segunda língua, comumente, são as que eles utilizam naturalmente nas leituras em língua materna. Entre as técnicas mencionadas pela autora, as citadas a seguir foram recorrentes durante esta experiência:

- Inferência: técnica por meio da qual o leitor pode tentar adivinhar os significados de elementos desconhecidos do texto baseando-se na análise da sintaxe ou de pistas lógicas ou culturais constantes no texto durante a leitura;
- predições: habilidade que se desenvolve a partir do uso de todas as estratégias do processo de leitura em geral;
- antecipação: são as predições feitas mesmo antes da leitura e podem situar o leitor sobre o contexto e outros elementos importantes que o preparam para entrar no texto;
- tematização: técnica que pode informar o leitor sobre a organização da informação cuja disposição pode alterar o significado do que é dito;
- comparação: técnica na qual o leitor compara diversos textos podendo comparar o conteúdo, ponto de vista exposto, organização, entre outros;
- habilidades de estudo: contribuem para o desenvolvimento da leitura e varia segundo as dificuldades de cada leitor podendo se utilizar de dicionários, grifos, tomada de notas, tabelas, bem como fazer resumos.

Kleiman (2012) divide tais estratégias em *cognitivas* e *metacognitivas*. Por sua vez, as *estratégias cognitivas* são operações que o leitor realiza sem ter consciência dessa ação diante do texto e não por meio de regras. O *fatiamento sintático* é um exemplo dessas operações que pode ser utilizado pelo leitor de diversas maneiras sem que ele consiga descrevê-lo. O conhecimento “utilizado para realizar a operação é também um conhecimento implícito, não verbalizado e que seria impossível de verbalizar para a grande maioria dos falantes” (Kleiman, 2012:75). A autora esclarece que esses procedimentos são também chamados de “automatismos da leitura” (idem). Essas estratégias são baseadas em conhecimento de regras gramaticais e de vocabulário

As *estratégias metacognitivas* são operações sobre as quais o leitor tem controle e a consciência de que as está utilizando. Essas operações são guiadas por um objetivo. O leitor tem consciência sobre o fato de que está ou não compreendendo um texto e, conforme o excerto abaixo, ele pode utilizar tais estratégias segundo sua dificuldade.

(...) se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorrer no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falta na compreensão (Kleiman, 2012:75).

Conforme a mesma autora (Kleiman, 2012) é ideal que todo programa de leitura apresente um componente livre proporcionando ao aluno a flexibilidade de ir à biblioteca e escolher o livro que quiser ler e que o ensino de estratégias de leitura é essencial para produzir condições de flexibilidade e independência ao leitor proficiente.

Com respeito às estratégias *metacognitivas*, Kleiman (2012) enfatiza que esta se divide em:

- predições ou verificação de hipóteses: baseadas na ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, sobre o autor e o contexto de produção do texto e sobre o gênero textual e baseadas, também, no conhecimento de mundo do aluno. A autora cita o exemplo de uma atividade em que, pela primeira vez, os alunos leem uma propaganda:

O aluno que lê pela primeira vez uma propaganda pode deixar de perceber a função de certos aspectos linguísticos, porque seu conhecimento sobre a intencionalidade desse texto não é mobilizada para a tarefa de leitura. Entretanto, se o aluno for orientado a pensar no contexto em que essa propaganda foi produzida, qual era o leitor previsto, e qual a intenção que está atrás de textos desse tipo, então a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos (e abusos) da linguagem mediante a leitura (p. 79).

- mapa textual: é feita pelo próprio aluno com orientação do professor e colaboração de colegas e facilita a entrada no texto uma vez que, a partir dessa

estratégia, o aluno destaca palavras-chave sobre as quais questionamentos podem surgir;

Caso o aluno apresente maior dificuldade com o léxico o professor pode criar condições que lhe assegurem a proficiência por meio da interação ao discutir sobre o assunto.

Claro que o uso e a consciência das estratégias pode ser essencial no ensino de leitura, mas é importante refletir, também, sobre a decodificação sem a qual a leitura não acontece. Conforme Rojo (2004) o trabalho de ensino de leitura deve contribuir para a formação de um leitor proficiente capaz de realizar leituras nas mais variadas situações e práticas sociais, combinando, entre outras, as capacidades de decodificação como as que a autora destaca

- capacidades de compreensão: ativação do conhecimento prévio, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização (conclusões gerais), produção de inferências e de inferências globais.
- capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação): recuperação de contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade (no nível temático), percepção de relações de interdiscursividade (colocando-o em relação a outros discursos), percepção de outras linguagens (imagens, movimento, diagramas etc.), elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas (reações diante do belo, do feio etc.)
- elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (discordamos, concordamos, criticamos, avaliamos etc.).

Kleiman (2012) entende que o uso de tais estratégias seja necessário até que os alunos desenvolvam naturalmente uma leitura pessoal, individual e singular. Para que isso aconteça, parece indispensável que o modelo de ensino de leitura decorrente de

atividades de repetição, de memorização e, como afirma Rojo (2004), de extração de informação em benefício do cumprimento de um currículo, seja desconstruído cedendo lugar ao trabalho desenvolvido por meio de atividades que envolvam também os rituais de leitura (da esquerda para a direita, de baixo para cima ou de cima para baixo etc.), como lembra a mesma autora.

### 1.1.2 Leitura e interação.

Segundo Nuttall (1982/1985) existe o modelo de leitura em que o leitor é passivo, como se fosse um recipiente e o conteúdo da leitura fosse absorvido por sua mente. Nesse modelo de leitura o leitor puramente acata a construção de significados que já foi feita pelo autor, privando-se de realizar as estratégias e de fazer relações, ou seja, uma condição passiva oposta à de quem interage durante a leitura construindo os seus significados. De acordo com a autora (Nuttall, 1982/1985)

Nem todo significado é absorvido pela mente do leitor (...). O fato de que o significado pode estar no texto, infelizmente, não é garantia de que o leitor o perceberá; de acordo com nossas experiências pessoais, um texto que pode parecer fácil para uma pessoa, pode ser difícil para outra (p. 5).

Essa concepção de leitura me remete ao trabalho do professor durante o ensino de leitura por meio da reflexão junto com os estudantes sobre o processo de leitura, pois, como realça Kleiman (2011), a reflexão sobre o conhecimento, “controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações e que forma relações em um contexto maior” (p. 10). Esse leitor, representado pelos diversos alunos com os quais podemos refletir sobre tal conhecimento para que possam ser capazes de perceber seu processo de leitura, conscientes sobre as estratégias que podem utilizar, em uma proposta de leitura na qual seus interesses e necessidades têm valor suficiente para o desenvolvimento de uma atividade que lhes faça sentido. Com respeito ao sentido, valho-me das palavras de P. Freire (1993/2007):

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o *contexto teórico* se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu *contexto concreto* só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente *ao e*

independentemente *do que* os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre *contexto concreto* e *contexto teórico* (p. 98).

A produção de sentido por meio da comunicação mediada pela realidade do aluno e do professor, sendo “que o pensar do educador ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos” (P. Freire, 1970/2010:74). Assim, as suposições emergentes do processo de leitura podem ser sinais que orientam as ações do professor durante a atividade lhe valendo para a percepção de possíveis dificuldades e suas demandas que podem ocorrer durante a leitura.

Conforme Nuttall (1982/1985), a dificuldade durante a atividade de leitura pode ser suavizada quando leitor e autor partilham a mesma língua, sendo que ambos leem e escrevem na mesma língua, partilham conhecimento de vocabulário semelhante, partilham algum conhecimento sobre o assunto abordado no texto e partilham visões de mundo semelhantes. De qualquer maneira, a autora alerta para a possibilidade de sempre haver algum obstáculo, afinal, as pessoas não vivem exatamente as mesmas experiências, não compartilham exatamente os mesmos valores, atitudes e o internalizado e não dito pelo autor pode caracterizar uma lacuna para o leitor.

Nuttall (1982/1985) chama-nos atenção também para o critério de seleção dos textos a serem lidos a partir da observação sobre a densidade do vocabulário, o uso que os alunos poderão fazer de tal conhecimento em suas vidas e o *background* que os alunos possuem sobre o assunto a ser lido, do contrário a leitura pode ser comprometida. No caso de não conhecermos bem os alunos, a autora recomenda que procuremos levantar informações sobre o quanto eles estão familiarizados com o idioma, a fonte do vocabulário acumulado até então e, ao fazer menção à diferença da leitura em comparação à interação durante a conversação, reitera:

A interação na leitura é, claramente, muito diferente porque, normalmente, o autor não está disponível, tornando a tarefa tanto do leitor quanto do escritor mais difícil. Sem poder ter nenhum retorno, o escritor não pode saber que parte do seu texto pode suscitar má interpretação. Ele não pode adivinhar onde os problemas podem aparecer, conseqüentemente, reconfigurando seu texto e, uma vez sem saber exatamente quem será o seu leitor, ele nunca será completamente bem sucedido (p. 10).

Essa observação também é feita por Kleiman (2012) quando afirma que devemos pensar nas restrições que o texto pode impor impedindo o aluno de acessar seu “universo textual” (p. 77). A variedade de textos, as razões para lê-los e como lê-los, na visão de Grellet (1981/1985) são procedimentos eficientes no trabalho com leitura. Mas, acredito que a interação pode ser comprometida, também, quando, como afirma Scott (2005), a atividade está desvinculada da realidade dos alunos dentro ou fora da escola.

Talvez, como sugerido por Crabbe (2003), discutir com os alunos sobre língua e linguagem, pode contribuir para o envolvimento dos estudantes no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Conforme o autor essa discussão pode ser uma possibilidade para os envolvidos perceberem a importância do estudo de línguas e serem reflexivos para vivenciar oportunidades de aprendizagem. Kleiman (2012) também defende que podemos refletir com os alunos sobre língua e linguagem e, nesse sentido, reflito e concordo com as palavras de Celani (2010) quando a autora defende:

...uma concepção de estudo de língua para uma concepção de estudo de práticas de linguagem, ou seja, caminhar do linguístico para o sociopolítico, da língua como sistema para a língua em uso (p. 130).

Mais uma vez, recordando a minha própria formação, era-nos cobrado um conhecimento puramente linguístico ao invés do envolvimento reflexivo, ao invés de nos relacionarmos com o texto fazendo relações e percebendo sentido para a vida naquilo que líamos. Conhecer parecia algo distante de nós. Nossas respostas eram muito parecidas, quando não eram cópias de fragmentos dos textos. Isso foi se agravando quando ler passou a ser análise sintática até nas aulas de literatura. O *conhecer* de dentro da sala de aula de língua inglesa, na verdade, se concretizava em decodificação, acabava se desenvolvendo, como enfatiza Kleiman (2012:22), em uma atividade “árida e tortuosa” de decifração. Nada tinha a ver com a concepção de P. Freire (1971/2002) para quem conhecer

não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (p. 27).

Para P. Freire (1993/2007), em toda a nossa experiência existencial, especialmente como alunos, é imprescindível a “relação das coisas entre elas, dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição de frases e destas entre si, na estrutura do texto” (p. 101). Igualmente, a importância da relação entre as figuras envolvidas no contexto de ensino-aprendizagem “a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta” (p. 101). Essa afirmação me orienta a validar o conhecimento prévio e as necessidades dos alunos como contribuição visando aos alunos maior possibilidade de construção de conhecimento.

A noção de leitura como *relacionar* com a vida me auxiliou na percepção da presença ou não dessa língua estrangeira na vida cotidiana. Ela está presente em diversas esferas do mundo contemporâneo e, no caso dos alunos ligados à experiência que deu origem a essa dissertação, *games*, músicas e seriados, são os mais citados como parte de seu cotidiano e penso que nós, professores, devemos ser sensíveis a essas variações que podem compor práticas de leitura em sala de aula e que, conforme Rojo (2004), podem exigir capacidades de leitura igualmente variadas, conforme a situação e as finalidades de leitura.

A ideia acima exposta parece dialogar com a ideia de texto falado ou texto escrito, sugerida por Costa Val (2004:4-7). A autora afirma que a compreensão de um texto independe apenas deste ser pragmático (intencionalidade do autor e aceitabilidade do leitor/recebido), coerente (nexo entre os conceitos discutidos pelo autor) e coeso (expressão do nexo por meio das escolhas lexicais feitas pelo autor), sendo que colaboram na construção de sentido do conhecimento prévio que o leitor deverá partilhar sobre o assunto, da unidade semântica que constitui o texto, da peculiaridade do ato comunicativo e o contexto sociocultural em que se insere.

Essa ideia me fez refletir sobre o postulado por P. Freire (1993/2007) quando diz que o professor deve estar atento aos sinais que os alunos dão a todo o momento e que a escola não deveria apresentar um conteúdo como “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram”, sem significado e sem força transformadora (P. Freire, 2010:65-66). A atividade intelectual deve fazer sentido para o aluno (Charlot, 2002). Aliás, Perrenoud (2000:73) destaca que o aluno tem o direito de só aprender o que lhe faz sentido.

Para Kleiman (1989/2011), o aspecto interacional da leitura é o aspecto mais importante, pois, é a partir da análise linguística do texto que o aluno é capaz de realizar, de sua percepção das intenções e dos objetivos do autor que o aluno pode vir a ser um leitor crítico.

### 1.1.3 Leitura Crítica.

Escolho iniciar a discussão sobre leitura crítica refletindo sobre as considerações de P. Freire (1982/2006) a respeito desta em razão do autor demonstrar, a partir de sua própria experiência como leitor, a naturalidade dessa construção:

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (p. 11).

Isso me leva a pensar que, ao conduzirmos os nossos alunos à reflexão sobre o seu processo de leitura, bem como à compreensão desse processo, ao nos dispormos a ouvir as suas necessidades e considerações a partir da manifestação do que já conhecem, estamos reverenciando o mundo particular dos estudantes e colaborando para a fluidez, autenticidade e naturalidade do seu ato de ler. Esse movimento de ir e vir que fazemos durante a leitura entre o que conhecemos sobre o assunto, o que estamos lendo, relacionando com o conhecido e vivido e *como* experienciamos, a algo que se ouviu e pode ser sentido durante as relações proporcionadas pela leitura atual, conforme o mesmo autor, é absolutamente significativo, pois é uma oportunidade de recriar, reviver, principalmente, quando posteriormente escrevemos sobre o assunto acessando novas percepções, mas acredito ser significativa também no momento das discussões em voz alta em grupo ou coletivamente durante as aulas.

A ajuda do professor prevê não anular a criatividade do sujeito no seu ato de conhecer, criar e ler. Essa atitude do professor pode promover a formação de sujeitos leitores, de estudantes leitores que adentram o texto ao invés de permanecerem na superficialidade

da decifração de palavras, de estudantes que desenvolvam uma “disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes” (P. Freire, 1982/2006:18). E, ainda segundo P. Freire (1993/2007)

Nada ou quase nada se faz no sentido de despertar e manter acesa, viva, curiosa, a reflexão conscientemente crítica, indispensável à leitura criadora, quer dizer, a leitura capaz de desdobrar-se na reescrita do texto lido. Essa curiosidade necessária a ser estimulada pela professora ou professor no aluno leitor contribui decisivamente para a produção do conhecimento do conteúdo do texto que, por sua vez, se torna fundamental para a criação da sua significação (p. 45).

... leitura crítica segundo a qual o leitor se torna ou vai se tornando igualmente produtor da inteligência do texto. O leitor será tão mais produtor da compreensão do texto quanto se faça realmente *apreensor* da compreensão do autor. Ele produz a inteligência do texto na medida em que ela se torna *conhecimento* que o leitor criou e não conhecimento que lhe foi justaposto pela leitura do livro. (...) Quando eu apreendo a compreensão do objeto em lugar de memorizar o perfil do conceito do objeto, eu conheço o objeto, eu produzo o conhecimento do objeto (p. 44).

Com maior riqueza de detalhes, as palavras de Rojo (2004) no excerto abaixo, resumem, claramente, que uma leitura crítica é bem diferente de destacar informações e repeti-las em questões orais ou escritas

ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e coloca-lo em relação a ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (p. 2).

O leitor crítico se torna, nas palavras de P. Freire (1993/2007:44), “coautor” porque produz inteligibilidade a partir de sua interação com o autor e as ideias que discute. Entre os alunos participantes desta pesquisa, acredito que a criticidade de que fala o autor pode não ter sido alcançada por diversas razões. Uma dessas razões, e talvez a mais séria, é um ensino de leitura ainda existente na escola orientado segundo uma abordagem em que a imaginação dos alunos não é levada em conta, um modelo que não permite que os alunos recontem a história a partir do seu envolvimento com a história, com suas palavras, do seu jeito.

Penso que, como decorrência desse modelo de ensino de leitura, os alunos podem se imaginar pouco competentes como leitores, podem abandonar seus investimentos em leitura, podem imaginar que são incapazes de ler devido aos resultados em testes orais e escritos na escola e, ainda, acreditar em um desprazer pela leitura sem saber que, na verdade, o desprazer está ligado à referência de atividade de leitura a que são expostos na escola como “vasilhas” (P. Freire, 2010:66) por meio do qual, dificilmente, podem perceber o que é leitura.

## 1.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA.

O acima exposto, em minha visão, vai ao encontro da ideia de trabalho conjunto que me provocou a realizar essa pesquisa e que considero o início da pesquisa. Acreditei que esse caminho poderia ser explorado para o desenvolvimento das aulas proporcionando um trabalho que contemplasse elementos que permeassem a realidade e/ou necessidade dos alunos de alguma maneira, permitindo o acesso e a ampliação de um *background* existente, como também oportunidade de escolha, fazer relações, manifestarem-se, pensarmos juntos. Enfim, uma experiência guiada por objetivos em comum e pela possibilidade de negociação entre alunos e entre alunos e professor.

O trabalho conjunto em sala de aula, na visão de Allwright (2005), pode nos levar a compreensão da vida na sala de aula de línguas e a atitude do aprendente deve ser reconhecida como a de quem contribui para o desenvolvimento das atividades e de quem também conduz as lições. O controle não está totalmente nas mãos do professor. Assim, parece natural que os alunos sinalizem a que informação desejam ter acesso e o professor, a partir de sua experiência e, conforme Celani (2010), de sua atitude reflexiva, conhecendo o desejo dos alunos, pode se dedicar a analisar atividades com a finalidade de corresponder às expectativas e necessidades dos alunos e, ao propô-las, levar em consideração a possibilidade e naturalidade de negociações e ajustes. Para Allwright (2005:26) esse planejamento é um momento de “pesquisa do praticante”, ou seja, de quem está envolvido na dinâmica da sala de aula podendo também levar à compreensão sobre a vida na sala de aula de línguas e sobre como os trabalhos se desenvolvem.

Tal prática, provavelmente, teria ainda maior relevância se, tanto a rotina quanto as possibilidades que se apresentam e/ou são encontradas, fossem partilhadas entre docentes. O que testemunhamos, porém, segundo Hobson & Smolin (2001), são professores isolados, ainda que estejam em uma mesma instituição, em suas disciplinas, em uma configuração cuja composição é dotada de níveis, de departamentos, cada um com suas regras inflexíveis ofertando pouca oportunidade de interação entre seus docentes. Os autores utilizam o termo “egg-crate” adotado por Mc Laughlin & Yee (1998:40) para ilustrar essa realidade fragmentada do ensino: compartimentado feito uma *caixa de ovos* “na qual os professores são isolados” (p. 91) quando poderiam auxiliar uns aos outros e resolverem problemas colaborativamente.

De acordo com Hobson (2001), essa configuração priva os professores de oportunidades de partilhar, de desfrutar um almoço juntos, de visitar a sala uns dos outros, sendo que, além de uma cultura profissional de isolamento, agendas apertadas e outras demandas também são comuns no cotidiano dos docentes. Hobson (2001) ressalta ainda que, muitas vezes, a docência é uma profissão solitária e, para alguns de nós, professores, a sala de aula

tende a ser um território demarcado pelo professor individualmente e seus limites não podem ser violados tranquilamente. As escolas simplesmente não estão organizadas para facilitar a interação entre os professores. Optar por um grau de isolamento é uma maneira de afastar as interrupções e distrações que, muitas vezes, provêm de estar tão preso em um sistema opressivo (p. 175).

Refletindo sobre essas considerações de Hobson (2001), parece natural que um contexto fragmentador apresente um modelo de ensino e conteúdo igualmente fragmentados e com pouco sentido para alunos do século XXI no mundo veloz que parece ser ignorado pela escola, afinal, ela parece não o acompanhar (Celani, 2012)<sup>6</sup>. Muito trabalho vem sendo realizado visando à mudança desse cenário, mas sabemos que esse padrão ainda persiste e a mudança de algo tão enraizado é difícil e lenta. No entanto, Hobson (2001) salienta que, na verdade, o professor deseja sim a colaboração e a partilha e há evidências de que o que impede o professor de trabalhar em colaboração é a dificuldade

---

<sup>6</sup> Informação verbal durante a aula da disciplina *Construindo identidades e criando oportunidade de aprendizagem* na tarde do dia 24/10/2012.

para se expor construída pela cultura da individualização de que ele faz parte há anos. Conforme nas palavras do próprio autor (Hobson, 2001)

Dado um lugar seguro para expressar suas incertezas, os professores gostam de conversar entre si para compartilhar a prática e pensarem juntos em voz alta sobre o que fazer a respeito de diversos problemas reais que enfrentam em suas vidas cotidianas de ensino (p. 176).

A resistência que sentem diante da mudança, conforme Celani (2010), é inerente à natureza humana e a mudança pode levar tempo para se instalar, mas se a autora descreditasse nessa possibilidade, não estaria à frente de tantas iniciativas<sup>7</sup> que contribuem para implementá-la, dedicando à formação reflexiva continuada de docentes críticos de sua prática e colaborativamente, pois, entre outras coisas, o professor que tem acesso a esse modelo de ensino pode partilhá-lo com os colegas das instituições em que atua. A resistência a que a autora se refere está relacionada a professores que às vezes, sem perceber, reproduzem as práticas de ensino pelas quais foram formados e que, comumente, são descontextualizadas não fazendo sentido para os alunos – o que percebo como sinal de ausência da colaboração e de que tudo parece ser decidido pelo professor. Então, a menos que o professor perceba a mudança como fenômeno natural, se envolva em projetos e programas que contribuam para suas reflexões e transformações principalmente como ser empático, o modelo fragmentado de ensino, dificilmente, não entra na sala de aula.

A pesquisadora Hubbard (2001) assume que em anos de docência e pesquisa, em certo momento, e graças às suas ações, reflexões, tentativas e adaptações, enfim, enquanto tentava planejar aulas para um grupo de crianças, colaborativamente, partindo do que os alunos desejavam aprender, a autora percebeu que os alunos eram melhor planejadores, pois eles se mostravam mais entusiasmados quando as atividades eram originadas de suas próprias construções, seus próprios planejamentos. Segundo as palavras da própria autora

---

<sup>7</sup> Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (1980 a 1989) e coordena o Programa de Formação Contínua de Professor de Inglês (parceria com a Associação Cultura Inglesa, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo).

Eles ficaram mais animados com o que eles mesmos haviam planejado. Nossa sala de aula tornou-se cada vez mais centrada na criança. Suas perguntas e interesses nortearam a direção do currículo. Eles questionaram, identificaram os problemas e os resolveram em conjunto. Ao mesmo tempo, conforme eu circulava pela sala, formulava-lhes questões que os provocava a questionar ainda mais uns aos outros. Eles estavam aprendendo, como eu havia aprendido em minha própria experiência de formação contínua, que resolver problemas e fazer as tarefas difíceis era uma experiência mais fácil quando as realizamos de maneira colaborativa (p. 297).

Aprofundando a discussão, apoio-me nas palavras de Magalhães (2011), que, há anos, vem desenvolvendo pesquisas ancoradas na colaboração. Segundo a autora, a colaboração pode se materializar em ações que visam “compreender e transformar valores” (p. 13). Essa possibilidade se revela por meio da confiança, cuja ausência pode resultar em obstáculos que tanto inviabilizam o trabalho, quanto representam oportunidades de negociação pela naturalidade de divergências e contradições de um grupo, não só de estudantes.

Como salienta a autora (Magalhães, 2011), essa parceria prevê a “divisão do trabalho” (p. 17) e pode ser um momento dos participantes observarem o contexto de suas ações e as próprias ações sob outra ótica podendo “compreendê-las criticamente, em relação a valores, objetivos, teorias e necessidades dos contextos particulares de ação” (p. 15). Desse modo, acredito que propor a construção conjunta das aulas é um convite à parceria e possibilidade de criar condições que convidam os estudantes a participarem da composição das atividades.

Ainda sobre esse aspecto, penso que o aluno assume outra atitude, pois, aquele que se via de fora das decisões norteadoras de atividades comuns da sala de aula, se vê em situação nova na qual sua voz é reconhecida e tem um peso, um valor, um significado. Ainda que haja conflitos, esforços, ajustes, reflexão e superação de diferenças, esses parecem ser suplantados pela necessidade em comum e pela responsabilidade em atividades que os sujeitos se veem envolvidos a conduzir juntos.

Ampliando a discussão sobre ações colaborativas, apresento outras considerações que vão ao encontro do intuito de construção conjunta de aulas de inglês a que se propõe esta pesquisa me apoiando em P. Freire (1970/2010) que faz uso do termo “colaboração” (p. 191) para destacar o trabalho entre sujeitos visando a “transformação do mundo” (idem). Segundo o autor (P. Freire, 1970/2010), a co-laboração

não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidades, somente pode realizar-se na comunicação (p. 193).

Assim, entendo que as ações em sala de aula podem ser orientadas pela colaboração, embora sucedam no contexto escolar, onde a função do professor é, comumente, hierarquicamente comparada à do aluno, vista como superior e não de parceiro, aprendiz e/ou alguém que compartilha.

No entanto, P. Freire (1979/2010) assegura que, na colaboração, há lugar para liderança desde que se dê sem opressão, sem que se configure qualquer situação sob a qual os sujeitos se vejam e se sintam pressionados, privados de sua “vocação de ser sujeito” (p. 192). Penso que os alunos podem ser privados dessa vocação quando são expostos a monólogos durante o ensino-aprendizagem, ao não conseguirem assumir uma posição de participantes na conversação e suposta situação de construção de conhecimentos por estarem desprovidos de reflexão. O sujeito, assim, se vê excluído e privado de colaborar para o seu próprio ato de aprender, sem tomar parte, que lhe é digna, em decisões que envolvem o seu ser.

Investir nessa possibilidade me incita, também, a pensar no currículo e nas considerações de Crabbe (2003) a esse respeito quando o autor afirma que são as ações dos envolvidos no momento de ensino-aprendizagem é que dão vida ao currículo. Conforme o autor, o resultado deve ser norteado segundo interesses e finalidades, reforçando a confiança na parceria entre professor e alunos. A clareza dos objetivos é essencial para a qualidade no desenvolvimento desse processo e a aprendizagem pode ocorrer ao acaso, mas é fruto, principalmente, do engajamento dos alunos, e é uma oportunidade criada por eles e não deliberada pelo professor.

Tais afirmações e reflexão me levam às escolhas e negociações feitas pelos alunos durante essa pesquisa – em especial, à escolha que nos conduziu à atividade de leitura em que estivemos envolvidos por quase 9 semanas e que me levam, igual ou conseqüentemente, a refletir sobre a importância de pensar junto com os alunos sobre o processo de leitura (Nuttall, 1982/1985:1), que também considero um momento de colaboração.

Evidentemente que, nesta pesquisa, a mudança, tanto de abordagem quanto de desenvolvimento dos assuntos durante as aulas, foi aceita e os alunos expressaram sua satisfação pela persistência e foco em sua participação nas decisões e nas atividades. A mudança se manifestou e apresentou seus indícios no terceiro capítulo dessa dissertação.

## 2. METODOLOGIA.

*“se algo é considerado uma experiência, seu significado permeia a unidade de um todo significativo” - Gadamer*

Neste capítulo apresento alguns detalhes desta experiência vivida com um grupo de alunos do Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual da cidade de São Paulo, em aulas de língua inglesa planejadas a partir da contribuição dos estudantes. Dentre esses detalhes estão informações sobre a abordagem metodológica escolhida, sobre o contexto em que a experiência foi vivida, sobre os seus participantes – alunos e professora pesquisadora, e sobre os instrumentos por meio dos quais reuni as informações que aqui apresento e os procedimentos de interpretação.

### 2.1 A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA.

A escolha de realizar esta pesquisa segundo a abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF), sob a perspectiva de van Manen (1990) e Freire (1998, 2006, 2007, 2010, 2012), deve-se às experiências que vivi a partir do uso desta abordagem no trabalho de iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso durante a fase da graduação. Segundo a minha percepção durante essas experiências, a AHF proporcionou riqueza especialmente em três sentidos: primeiro, o envolvimento que pude ter com a pesquisa, uma vez que essa abordagem considera a subjetividade do pesquisador reconhecendo que ele também vivencia a experiência enquanto observador e, acredito que também possa passar por transformações; segundo, a possibilidade de ir para campo no intuito de observar a experiência – o que me dá liberdade para ampliar o meu olhar e desenvolvê-lo, distanciar-me da experiência para depois desvendar o fenômeno capturado através de variados instrumentos de coleta, os quais registram a experiência e me possibilitam a interpretá-la, e terceiro, a revelação dos temas como uma possibilidade – que pode nos distanciar da ideia de uma verdade absoluta, afinal, como já mencionado, a experiência descrita nesta pesquisa foi vivida com *um* grupo de estudantes em *uma* sala de aula de língua inglesa, em *uma* dentre as tantas escolas

existentes na cidade de São Paulo, considerando a heterogeneidade de uma sala de aula e a sua organicidade (Clarke, 2003).

Utilizar a AHF tem ainda um significado particular ligado ao meu envolvimento pessoal com a escrita desde a fase de criança. Durante esta pesquisa, especialmente por meio do diário reflexivo que, segundo Soares (2006:11), é construído por “textos em que as palavras dizem o que se vive”, pude refletir sobre os eventos da sala de aula e sobre mim mesma enquanto participante da experiência tendo em diversos momentos percebido a melhor maneira de agir por meio dessas reflexões.

Escrever, conforme Zamel (1987) citado por Soares (2006), é uma experiência que, por sua natureza de interação, criação e descoberta, nos permite ampliar a compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. Sempre experimentei na escrita momentos de organização interna que me levaram a compreender melhor o que eu estava vivendo favorecendo-me em ações refletidas e a perceber-me melhor em certas vivências e durante essa pesquisa a escrita foi tão especial quanto noutros momentos. van Manen (1990), de modo semelhante, aponta o caráter relacional da escrita, e sua natureza, que propicia a atitude reflexiva. Reflexão que, ainda segundo o mesmo autor, é a nossa percepção do vivido. Sempre que nos damos conta de algo ele já é passado e ficamos com a percepção do que passou e a nossa reflexão acontece segundo as nossas percepções.

Após aprofundamento nos conceitos da AHF, penso ser importante mencionar que esta tem suas raízes em duas correntes filosóficas: a fenomenologia e a hermenêutica. A fenomenologia investiga fenômenos da experiência humana vivida descrita por meio de textos com a finalidade de se chegar à sua essência. A hermenêutica, por sua vez, é a ciência da interpretação e investiga o significado dessas experiências humanas que são expressas por meio de textos com a finalidade de conhecer o fenômeno ou os fenômenos vividos e de se chegar, então, à sua essência (van Manen, 1990).

Assim, entendo que, se uma experiência humana pode ser descrita e o é, não o é ao acaso, mas com uma intenção de pelo menos se contar, de se registrar tal experiência e de se refletir sobre ela. Portanto, concordando com Freire (2006, 2007, 2010, 2012), a experiência descrita em texto é passível de interpretação e devemos estar cientes de que podemos não chegar à essência mais pura do fenômeno vivido, mas podemos nos aproximar e conhecer cada vez mais a natureza do fenômeno conforme nos dedicamos à

interpretação dos textos – o fenômeno é o que é apreendido a partir do olhar do observador.

Freire (2010:23) percebe essas duas correntes filosóficas como complementares, indissociáveis, e procura tratá-las com igual valor; por essa razão nomeou-a como abordagem *hermenêutico-fenomenológica*, com hífen, apresentando-a como uma “alternativa metodológica para as ciências humanas”, resultante de sua leitura da *fenomenologia hermenêutica* proposta por van Manen (1990). van Manen usa os dois conceitos como adjetivos, afirmando que a natureza dessa abordagem é qualitativa e que ela exige de nós, pesquisadores, uma sensibilidade fenomenológica e uma habilidade hermenêutica (van Manen, 1990 apud Freire, 2012). Para van Manen (1990), transformamos a experiência vivida na expressão textual da sua essência por meio da fenomenologia.

Como a minha intenção foi observar um grupo de estudantes em aulas de língua inglesa a partir de uma proposta de co-construção das aulas, com a contribuição do grupo de estudantes, acredito que a abordagem hermenêutico-fenomenológica foi a ideal para tal experiência, pois me permitiu observar a sala de aula de língua inglesa como um todo, segundo a sua fluidez, sem pinçar uma categoria prévia. Agora depois do vivido, ao reler van Manen (1990), penso que a observação da sala de aula tem relação com o seu pensamento sobre a percepção de uma experiência vivida:

Experiência vivida é a respiração de significado. (...). Existe determinada apreciação da realidade no fluxo de viver e experimentar o sopro da vida. Assim, a experiência vivida tem uma essência, uma “qualidade” que reconhecemos em retrospecto (p. 36).

A partir dessa afirmação, entendo que viver a experiência é também relatá-la segundo nossas percepções, retrospectivamente, tendo oportunidade de interpretá-la e, quem sabe, ressignificá-la. Realizar uma pesquisa segundo a AHF prevê escritura intensa, ainda que haja registros de áudio ou vídeo, pois estes também deverão ser transcritos. Tal ênfase na escrita evidencia a importância do texto como registro da experiência vivida – no caso desta pesquisa, procurando registrar com a maior riqueza de detalhes possível, os eventos durante as aulas de inglês e, posso afirmar que ao interpretar essa experiência respirei muitos outros significados inclusive interpretando os textos escritos por mim. Segundo Ricouer (1913/2005:21), devido à fragilidade da fala, quando não

submetidos à estabilidade do sistema, “os eventos esvanecem-se”. O autor afirma que a fala se baseia em palavras dependentes da situação vivida pelos membros envolvidos no diálogo e, portanto, é situacional (Ricoeur, 1913/2005:54). A fala desaparece e por essa razão precisa ser fixada, necessita estar inscrita alfabética, sintática e lexicalmente (Ricoeur, 1986/2002:171).

Podemos reconhecer a textualização como o que Ricoeur (1913/2005:51) chama de “inscrição como um suporte material”, respeitando todas as particularidades do vivido, dos eventos percebidos e registrados no momento em que eles acontecem e que podem nos informar sobre o fenômeno experienciado, nos levando à natureza desse fenômeno. Para van Manen (1990:36) o objetivo da fenomenologia é transformar em texto a essência da experiência vivida. Para Ricoeur (1913/2005) esse procedimento é possível também porque todas as “referências da linguagem oral se baseiam em mostrações, que dependem da situação percebida como comum pelos membros do diálogo”. Em meu caso, penso que tivemos sensibilidade em ouvir uns aos outros por um propósito também em comum, pois enquanto eles desejavam aulas que lhes fizessem sentido, eu também experimentaria desconforto em uma sala de aula caso houvesse ausência de sentido para mim ou para eles.

Com respeito ao caráter retrospectivo, Dilthey (1994:150) atenta para a “impenetrabilidade cognitiva” pelo fato de que, no momento em que pensamos sobre o presente, na verdade ele já virou passado. Então, a escrita sempre é segundo nossas percepções, o que conseguimos capturar do vivido, o que enxergamos. Nessa experiência específica, pude perceber que mesmo tomando nota de eventos explícitos diante de todos os envolvidos na experiência, ao interpretá-los, o fazemos conforme também as nossas percepções e mesmo ao ler os meus próprios registros sobre determinado evento, pude enxergar neles informações sobre as quais nem imaginaria possível no momento em que vivenciamos tal situação ou evento.

Essa tomada de consciência me remete à Ricoeur (1913/2005:55) quando este afirma que assim como “o texto liberta a sua significação da tutela e intenção mental, liberta também a sua referência dos limites da referência situacional” – nesse caso as minhas intenções de tomar notas e descrever situações que presenciei e vivenciei durante as aulas. A minha intenção nos diários reflexivos de compreender melhor o que vivíamos e encontrar caminhos, estava ligada a uma intenção maior que era registrar a experiência

para posteriormente interpretá-la. Mas, naquele momento específico, a minha intenção era refletir, perceber sentido, questionar as minhas ações e escolhas, era encontrar saídas.

Após o fim da experiência, ao me dedicar à leitura e diversas releituras desses textos meus, dei-me conta do significado dessas palavras de Ricouer, pois a minha própria interpretação nada tinha a ver com as minhas intenções mentais daquele momento e, aprofundando-me mais nas releituras, percebi que sua referência maior estava relacionada à atividade de leitura que realizamos durante a maior parte das aulas que tivemos, mas no sentido do vivido na escola servir a situações fora da escola, para a vida dos estudantes, e para a minha também tanto profissional e quanto pessoalmente.

A materialização da linguagem – essencialmente marcada na AHF, segundo Ricouer (1986/2002:171), é o registro da experiência vivida. Acredito na autenticidade e na relevância dos registros de uma experiência vivida para fins de investigação de experiências humanas, pois por meio da escrita conseguimos nos colocar diante de evidências do vivido. Essa reflexão me traz ao encontro dessas palavras do mesmo autor (1913/2005) quando ressalta a importância e poder da escrita:

Graças à escrita, as obras de linguagem tornam-se tão autossuficientes como as esculturas. Não é por acaso que <<literatura>> designa o estatuto da linguagem como escrita *littera* e como incorporada em obras segundo gêneros literários (p. 55).

### 2.1.1 Procedimentos Interpretativos da AHF.

Os procedimentos interpretativos da abordagem hermenêutico-fenomenológica, segundo Freire (2007:23-25) são:

- textualização – a textualização é o processo por meio do qual todas as informações são textualizadas. Assim, quando usamos áudio como instrumento de coleta todas as informações constantes nesse áudio devem ser transcritas, ou seja, devem ser transformadas em textos escritos para termos uma descrição da experiência vivida que nos possibilite ler e interpretar a experiência no procedimento de tematização;

- tematização<sup>8</sup> – é todo o percurso interpretativo feito pelo pesquisador desde sua primeira leitura dos textos coletados até o momento que considera haver chegado à essência do fenômeno vivido. Durante esse processo o pesquisador faz tantas releituras quanto considerar necessárias e dessas (re)leituras emergem unidades de significado;

- unidades de significado: são as ideias, fatos, eventos que nos chamam atenção durante nossas inúmeras leituras dos textos; informações recorrentes em vários textos também podem ser significativas. A princípio as unidades de significado podem ser destacadas e organizadas em forma de frases ou palavras, entre outros;

- refinamento e ressignificação: essa é o momento de releituras dos textos coletados durante a qual tanto podem emergir novas unidades, quanto unidades já destacadas podem perder o sentido. Esse procedimento pode ser feito quantas vezes o pesquisador considerar necessário. As unidades resultantes são confrontadas, refinadas e ressignificadas, ou seja, essas unidades vão se tornando cada vez menores até que uma única palavra dê conta do sentido de cada uma delas nos levando finalmente aos temas;

- temas: os temas hermenêutico-fenomenológicos são as menores unidades de significado. Eles nos dão a síntese da composição do fenômeno vivido. Conforme já dito, cada frase vai se tornando um fragmento cada vez menor até se transformar em uma palavra que dê conta do seu significado essencial. A escolha de nomear os temas em forma de substantivos se deve à consideração da impossibilidade de refinar ainda mais uma mesma unidade de significado e segundo sua definição o substantivo nomeia o ser. A escolha em nomear os temas por meio, por exemplo, de adjetivos, poderia ter um sentido mais subjetivo, dando a entender que estaria qualificando o fenômeno vivido ao invés de revelar a sua essência. Os temas revelam a identidade do fenômeno, representam a manifestação da essência do fenômeno vivido.

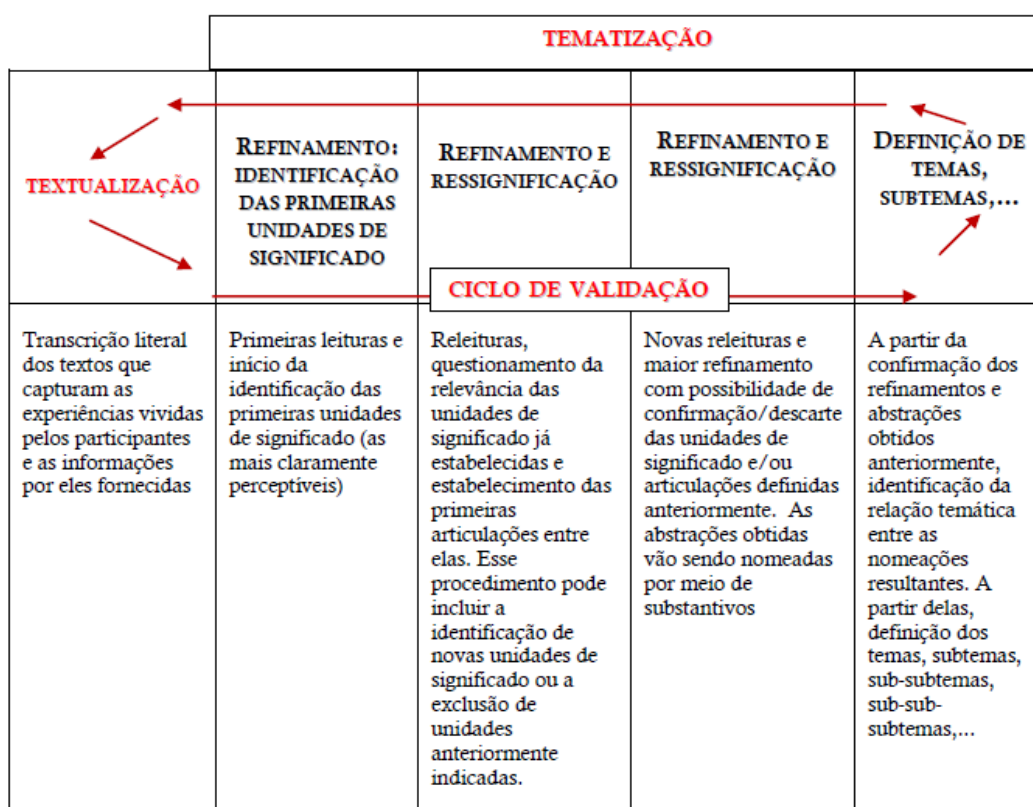
Esses procedimentos evidenciam o que metaforicamente associa a um *mergulho interpretativo* (Freire, 2010) cada vez mais profundo, uma vez que

---

<sup>8</sup> Para van Manen (1990:60) os temas são representados em forma de frases.

tanto a relevância das unidades encontradas como as nomeações a elas atribuídas são continuamente questionadas e, em decorrência disso, confirmadas, substituídas ou descartadas. O aprofundamento que vai sendo, paulatinamente, conquistado por meio da recorrência dos procedimentos de refinamento e ressignificação torna possível estabelecer e, posteriormente, refinar cruzamentos e inter-relações entre as unidades de significado (Freire, 2012:191).

O quadro a seguir explicita melhor como tais procedimentos acontecem.



Quadro 1: Rotina de organização e interpretação (Freire, 2007)

O processo de tematização passa pelo ciclo de validação (van Manen, 1990) que, conforme explicita Freire (2010), é um movimento circular feito pelo pesquisador por meio de suas releituras e releituras de todos os textos coletados através de cada um dos instrumentos utilizados para capturar informações literais bem como percepções do pesquisador sobre a experiência da qual fez parte.

Para a autora, o ciclo de validação remete ao círculo hermenêutico utilizado por Heidegger.

Esse autor, na sua obra *Ser e Tempo* (1927/2006), reconhece que o círculo hermenêutico não apenas expressa “a lei fundamental da compreensão hermenêutica como também a estrutura básica de toda a possibilidade humana de inteligência” (cf. Ceia, 2005). Partindo de tal afirmação, é possível estabelecer um paralelo entre o movimento circular de compreensão hermenêutica e o movimento circular de validação de interpretações e temas, na abordagem hermenêutico-fenomenológica (Freire, 2010:24).

Freire (2009, 2010, 2012) afirma ainda que o movimento do pesquisador ao retornar aos textos, fazer releituras durante o ciclo de validação é um procedimento não simplesmente de checar a interpretação, mas sim uma oportunidade de compreender ainda melhor o que foi vivido, é possibilidade de enxergar mais, de perceber o que mais o fenômeno pode estar revelando de si (Freire, 2012). Ainda segundo a autora (2010:24) esse movimento “estabelece e reproduz o *caminho da compreensão*, como o entende a hermenêutica”. Quanto mais tivermos textualizado – refiro-me à textualização feita pelo próprio pesquisador<sup>9</sup>, e quanto mais relermos essas informações, acredito que mais clareza podemos ter em nossas reflexões sobre o fenômeno vivido, acredito que o processo de textualização pode nos beneficiar no momento da tematização.

Quando os temas são definidos, examina-se a relação e a articulação entre eles, seus possíveis desdobramentos podendo um tema ser seguido de subtema, sub-subtema, sub-sub-subtema etc., sempre em consonância com o fenômeno investigado. No momento da interpretação, é ideal que o pesquisador tome nota de seus *insights*, intuições, reflexões, que depois podem ou não ser confirmados. A interpretação não é feita observando apenas as ideias recorrentes nos diversos textos, mas observando sua ressonância entre o sentido e o fenômeno investigado.

Entendendo a atividade de leitura como um fenômeno vivido em razão de entender fenômeno segundo a definição de Heidegger (1927/1986:60) que nos diz que “é aquilo que se apresenta à consciência, que em si mesmo se revela, vem à luz”; por perceber por meio das palavras de van Manen (1990) que caso experimentássemos ausência de significados teríamos no privado da ressignificação vivida; tendo ciência do aspecto

---

<sup>9</sup> Como quem adotou a AHF e passou pela experiência da textualização, parece-me importante mencionar e sugerir que esta seja realizada pelo próprio pesquisador, uma vez que, enquanto textualizamos, temos a oportunidade da interpretação no ato de descrever a experiência vivida e, segundo o que vivenciei, revisitando o cenário, os acontecimentos, as nossas próprias sensações e lembranças com distanciamento e reflexão mais aprofundada. Desse modo, acredito ser adequado que registros como áudio e vídeo, sejam transcritos pelo próprio pesquisador.

temporal de uma experiência vivida discutido por Dilthey (1994:150), que afirma que o indivíduo chega à reflexão sobre sua ação, mas não a vive outra vez, vive a experiência de observar o vivido e, ainda, por perceber que a AHF nos coloca diante de outro fenômeno que talvez tenha relação com as considerações de Freire (2010:25) à respeito do envolvimento inusitado que o pesquisador experimenta ao utilizar esta abordagem pelo “contato diferenciado com os textos coletados”, pois enquanto pesquisadora percebo que vivenciei o fenômeno de descrever e interpretar o fenômeno investigado.

A principal evidência que noto é que dessa experiência emergiu a *Ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa* como o fenômeno vivido, a qual está explícita no propósito em comum, que parece ter nos proporcionado, independente das provocações pessoais de cada um de nós, um significado em comum que permeou o todo significativo, levando a mim e aos alunos a ações norteadas pelo propósito de trabalhar com a leitura de textos em inglês nas nossas aulas.

Nesse momento, concluo que a experiência descrita foi de resignificação segundo o envolvimento e até pelos relatos verbais e por escrito feitos pelos alunos durante as atividades ao perceberem que não liam ou quando percebiam que haviam lido e conseguiam estabelecer relações, embora reconhecessem sua dificuldade de interpretação. Também por, segundo seus depoimentos, entenderem que até aquele momento suas experiências de leitura em inglês se restringiam a traduções - o que acarretava muitas vezes no término da atividade sem saberem do que tratava o texto que na maioria das vezes era um fragmento.

Assim sendo, entendo essa como uma experiência de vida, vivida por mim e por estudantes adolescentes em uma sala de aula de língua inglesa da rede pública estadual em aulas de leitura de textos em língua inglesa, mediada pela linguagem, passível de ser documentada e/ou descrita em textos e de ser interpretada e, portanto, uma experiência humana única que, por ter sido orientada pela AHF, pôde ser descrita e interpretada levando em conta seu caráter único e subjetivo, revelando toda sua riqueza e particularidade, conforme será descrito no capítulo de interpretação desta pesquisa.

## 2.2 CONTEXTO.

A escola onde vivemos esta experiência tem em sua direção alguém preocupado em cooperar para o desenvolvimento de pesquisas a partir da prática em sala de aula com alunos e alunas e a partir de suas vozes. Esse pensamento parecia ir ao encontro da intenção de realizar a experiência com a contribuição dos estudantes e que foi a primeira provocação a dar vida a essa pesquisa.

Essa escola está situada em uma área da cidade de São Paulo menos desprivilegiada sendo rodeada por edificações comerciais, residenciais e de entretenimento. Hospitais, praças, restaurantes, escritórios e outros, compõem o cenário que avizinha sua enorme edificação recém-reformada de onde não se avista favelas. O acesso de todos, alunos e funcionários, é facilitado principalmente via ônibus e metrô. Suas dependências são comuns ao modelo padrão das grandes escolas estaduais cujas divisões são marcadas por extensos corredores que levam ora para setores da direção e secretaria, ora para as diversas salas de aula, além de ter um imenso pátio central, uma quadra poli esportiva, uma biblioteca e uma sala de informática que permanece a maior parte do tempo trancada e sua utilização é possibilitada através de agendamento com dois dias de antecedência.

Pude conviver com os alunos durante 18 aulas distribuídas ao longo de 9 semanas e conversar muitas vezes com alguns professores que não foram alvo desta pesquisa, mas também me proporcionaram reflexão sobre o ensino de língua inglesa. Alguns contavam suas histórias como professores e, na maioria delas, era possível notar que o foco na disciplina dos alunos determinava o modelo de aula que era ministrado, sendo marcado, nas palavras de uma professora, por exercícios de gramática e de tradução, pois de outra maneira eles não ficavam quietos.

A escola recebe diariamente um número aproximado de 2000 alunos, poucos provindos dos seus arredores e a maioria de classe média baixa. Boa parte dos seus professores se preocupa com a formação contínua, porém reconhecem limitações como o tempo, já que trabalham em diferentes turnos além de, naturalmente, terem outras demandas pessoais. Ainda assim, pelo menos enquanto realizamos esta pesquisa, havia quatro professores pós-graduados no corpo docente dessa escola.

Com relação aos professores, o que mais me marcou nessa experiência de passar alguns minutos na sala dos professores a cada dia que pude comparecer nessa escola, foi o perfil dos professores – na minha percepção, inconformados com o que acontece na sala de aula. As reclamações de um ecoavam na voz de outros. Alguns chegavam a extravasar ao entrar na sala jogando o próprio material sobre a mesa, outros em um tom a mais, outros com voz embargada. Tudo isso, em consequência de uma tamanha indignação pelas dificuldades de compreensão do conteúdo por parte dos alunos e pela indisciplina dos mesmos.

Em conversa com pelo menos três desses professores, ficou claro para mim que as necessidades que os levavam à sala de aula eram financeiras. Suas palavras expressavam o cansaço e a desmotivação. As razões igualmente claras: falta de autonomia do professor, desinteresse por parte dos alunos e o salário. Um deles chegou a asseverar-me que eu ainda não sabia o que era a sala de aula.

Gostaria também de mencionar que chegar a essa escola não foi exatamente uma escolha. Antes, compareci pessoalmente em diversas escolas estaduais com o intuito de apresentar a proposta desta pesquisa e na maioria delas sequer fui recebida. Em outras duas, em contato presencial com as diretoras, tive como resposta a certeza de que se tratava de um projeto que elas mesmas já haviam desenvolvido noutros momentos sem qualquer resultado que justificasse essa minha tentativa. Recebi a recomendação de buscar algo novo, pois se trabalhar com a colaboração dos estudantes já não deu resultado na fase em que elas tentaram, agora seria ainda menos apropriado.

### 2.2.1 Professora pesquisadora

Como professora pesquisadora participante dessa experiência acredito que, nesse item, seja ideal dizer que há três anos, durante a graduação, fiz uma Iniciação Científica que me levou a refletir sobre a minha formação como professora de língua inglesa e, posteriormente, pude refletir, por meio do meu trabalho de conclusão de curso, sobre a perspectiva do aluno durante as aulas de língua inglesa. Ao final de tal experiência, refleti ainda sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa com estudantes na escola pública em uma experiência por meio da qual as aulas de inglês pudessem ser construídas em conjunto com os estudantes, a partir de suas reflexões e necessidades.

Essa dissertação mostra que tal experiência foi possível e entendo a minha participação como idealizadora, como pesquisadora, como professora e como observadora, pois muitas das minhas reflexões partiram não só de questionamentos, dificuldades, inesperados, mas também de observações dos alunos, de mim mesma e do traçado que fazíamos seguindo a fluidez do que vivíamos em sala de aula.

A minha participação como idealizadora é pessoal, pois é fruto da indignação vivida em diversos momentos enquanto aluna por ter que me dedicar ao estudo de certos conteúdos sem sentido, ausência de sentido reforçada por alguns professores que pareciam não entender o que tentavam ensinar – isso desde a fase do primário (claro que não se aplica a todos os professores). Como pesquisadora, professora e observadora assumo que pesquisar tem sentido quando posso ouvir e observar o local e os seus sujeitos sem me excluir, pois acredito que o *como* nos aproximamos do nosso objeto de pesquisa e a maneira como nos relacionamos com ele e o observamos tem um peso e pode influenciar na experiência – acredito nisso independente de se tratar de uma pesquisa científica.

Portas de um contexto se abriram para que essa experiência fosse vivida. Um grupo de estudantes contribuiu partilhando sua visão a respeito do ensino de língua inglesa e expondo argumentos sobre a ideia de serem alunos descomprometidos com essa disciplina, cientes de que estavam sendo observados, mas cientes de que estavam contribuindo para essa pesquisa e, quem sabe, para uma reflexão pela mudança desse modelo de aulas que desaprovavam. Um grupo de estudantes que, além de ter se mostrado mais esclarecido e crítico do que eu podia esperar sobre o que acontece na sala de aula de língua inglesa, escolheu leitura de textos autênticos em inglês como a atividade norteadora da nossa experiência.

Como participante, entendo que foi por essas portas que pude acessar o objeto investigado. Foi graças à receptividade e comprometimento desse grupo de estudantes que pude chegar à escrita do que aqui discuto. E, embasada no quanto os alunos estiveram empenhados no decurso da experiência, posso afirmar que eles viram sentido na proposta e por isso a aceitaram, tanto quanto eu.

### 2.2.2 Alunos

Esta experiência foi realizada com um grupo de 36 estudantes do Ensino Médio. Alguns costumavam faltar muito tornando o número de alunos presentes reduzido comumente de 21 a 26 alunos. Três alunos expressaram reservas em participar da pesquisa e essa reação nos privou de fazermos áudio ou vídeo das aulas. Acordamos que a experiência seria registrada sem áudio e vídeo e os alunos se sentiram confortáveis em participar. Todos eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas apenas 3 estudantes apresentaram o termo assinado pelos seus responsáveis consentindo legalmente a participação formal na pesquisa. Apesar da idade que variava entre 15 e 17 anos, pareciam não levar tão a sério o que acordaram em sala de aula com a professora, ou esqueciam, simplesmente.

Dos 36, 23 estavam presentes no nosso primeiro encontro. Desses, 4 faziam curso de inglês em escolas de idiomas, 4 estavam começando, 3 afirmaram em seus relatos o desejo de fazer um bom curso de inglês e nenhum desses estudantes expressou desinteresse pelo estudo da língua inglesa. Alguns do grupo expressaram o desejo de conhecer outros países, realizarem intercâmbios, pois muitos acreditam que esses feitos podem contribuir para seu melhor desenvolvimento e posicionamento profissional, além de parecerem acreditar, também, que falar a língua inglesa pode impulsioná-los a essas realizações.

Porém, afirmações sobre a dificuldade em aprender a língua, a vergonha quando seus erros de pronúncia os expõem perante os colegas, o modelo de ensino e o conteúdo ensinado, a imposição e, ainda, a ausência do professor bem como o perfil do professor de língua inglesa, também aparecem como obstáculos no ensino-aprendizagem, tanto em seus relatos, quanto em suas manifestações verbais durante as nossas aulas.

Importante ressaltar que, a AHF observa os fenômenos que se apresentam observando o todo. Com isso devo esclarecer que, embora eu haja feito parte de uma experiência com o grupo de estudantes e a interpretação tenha sido desse todo, constam nessa dissertação apenas os excertos produzidos por 8 alunos que formalizaram sua participação por meio do TCLE. A seguir, apresento o perfil desses 8 alunos utilizando nomes fictícios<sup>10</sup> em

---

<sup>10</sup> O parecer do Comitê de Ética e Pesquisa que autorizou a realização dessa experiência consta como ANEXO I alegando que a mesma, além de não oferecer danos ou riscos aos seus participantes, pode proporcionar benefícios sociais e aos mesmos.

forma de síntese em respeito a condições impostas pelos mesmos de mínima exposição nesta pesquisa. Assim, não tive acesso a informações como: onde moram, com quem moram, questões socioculturais e monetárias, entre outras.

- Luciana – estudante, 16 anos, sempre estudou na escola pública, deseja fazer curso de inglês e morar fora do Brasil para estudar música. Acredita que o conteúdo abordado nas aulas de inglês na escola pública é inadequado, assume que sempre saiu das aulas com dúvidas, considera o ensino de língua inglesa no Ensino Médio fraco e, preocupada com o vestibular, investiu parte do seu salário em um curso de inglês. No início da experiência, Luciana se mostrava muito atenta às aulas, não arriscava durante as atividades, mas fazia sugestões e se manifestava;
- Fernando – estudante, 16 anos, sempre estudou na escola pública, deseja cursar uma faculdade, acredita que a língua inglesa é importante para seu desenvolvimento profissional. Afirma que desaprendeu o *verb to be* por esse mesmo conteúdo ser abordado semestres seguidos de maneiras diferentes. Desde o início da experiência Fernando já dava sinais de seu interesse pelas atividades e pelo estudo da língua inglesa, arriscava-se durante as atividades, se mostrava engajado em todas as aulas;
- Vanessa – estudante, 17 anos, sempre estudou na escola pública, acredita que o professor ideal é compreensível e gosta do que faz. Reconhece que, até o momento, a língua inglesa não fez falta em sua vida, mas se interessa pelas aulas e menciona que o inglês pode contribuir para ter um bom emprego e para a interação com os diversos turistas que visitam o Brasil. Vanessa costumava entrar na sala de aula com fones de ouvido e permanecer ouvindo músicas. Ao longo da experiência isso mudou;
- Natan – estudante, 16 anos, sempre estudou na escola pública, acredita que o professor pode incentivar os alunos e deve saber lidar com os seus erros durante as atividades. Relembra a atitude por parte de um professor que entrava na sala de aula sem cumprimentar os alunos e passava atividades sem a preocupação de checar se os alunos ficavam com dúvidas. Não vê sentido em traduzir. Natan

interagia bastante, inclusive em conversas paralelas, mas se mostrava engajado durante as atividades, fazia questão de se manifestar em qualquer situação;

- Diogo – estudante, 16 anos, sempre estudou na escola pública, acredita que o professor deve saber explicar bem o que aborda em sala de aula e saber ouvir o aluno ao invés de passar exercício na lousa e sair. Deseja fazer uma faculdade, afirma que será empresário, deseja falar inglês e acredita que isso o beneficiará profissionalmente. Interessa-se pela cultura dos falantes considerados nativos e pela história da língua inglesa. Diogo se mostrou animado desde o início e perguntou se eu continuaria falando em inglês nas aulas. Quando eu disse que sim, pediu que eu falasse um pouco mais devagar porque o sonho dele era falar em inglês e ele iria tentar me entender;
- Ricardo – 16 anos, estuda e trabalha, sempre estudou na escola pública, reconhece que nem se preocupava com as aulas devido a serem calcadas em exercício de tradução, admira a língua falada, gosta de ouvir músicas em inglês e pensa que os professores na verdade não gostam de ensinar. No início da experiência, Ricardo se mostrou descomprometido; estava sempre envolvido no carteadado e demorava a se dedicar um pouco às aulas;
- Alex – estudante, 16 anos, sempre estudou na escola pública, deseja cursar uma faculdade, faz curso de língua inglesa em uma escola de idiomas, deseja fazer intercâmbio, acredita ser difícil encontrar bons professores de inglês na escola pública e, no início dessa experiência, deixa claro desacreditar na possibilidade de se aprender inglês na escola pública. A princípio, Alex ficou muito quieto, mas aceitou fazer parte da pesquisa formalmente e contribuiu com sugestões durante nossas negociações;
- Elis – 16 anos, estuda e trabalha, sempre estudou na escola pública; relata a despreocupação com as aulas de inglês, tanto sua quanto de seus colegas de classe, em razão dessas aulas serem pautadas no *verb to be* semestres seguidos. Considera a relevância da tradução e do trabalho com música, mas discorda de aulas pautadas nesses dois instrumentos de aula. Elis parecia tímida, mas desde o início aceitou fazer parte formalmente da pesquisa e contribuir com seus manuscritos.

Esses 8 alunos estavam entre 11 alunos que concordaram em participar formalmente cedendo suas produções para que pudessem legitimar os eventos descritos, posteriormente, nessa dissertação. A participação dos outros 3 alunos foi descartada por não terem apresentado o TCLE e seus respectivos responsáveis não terem comparecido no momento da reunião de pais da qual participei com a intenção de lhes contar sobre a pesquisa e coletar a assinatura dos mesmos autorizando a participação dos menores.

### 2.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE TEXTOS.

Uma pesquisa realizada em conformidade com a AHF tem como objetivo a descrição de fenômenos da experiência humana em forma de textos, mas isso não nos impede de utilizarmos diversos instrumentos para registrar a experiência vivida, desde que esses registros sejam transformados, posteriormente, em textos com a finalidade de nos dedicarmos à interpretação dos mesmos, do fenômeno (Freire, 2006, 2007, 2010, 2012). Como os alunos optaram por realizarmos a experiência sem fazermos vídeo ou áudio das nossas aulas, esta experiência transcorreu sem a necessidade da conversão de algum registro para o formato texto, tendo sido textualizada desde o seu início.

A princípio, estavam previstos como instrumentos apenas um questionário, diários reflexivos e notas de campo. Mas, como já dito, a AHF prevê a observação do todo e ações segundo o movimento desse todo, segundo o fenômeno que se apresenta e que se vive orientando o fluxo dessas ações. Isso ficou claro para mim em dois momentos de intenso questionamento por parte dos estudantes e que proporcionaram reflexão a partir de suas próprias palavras e suas próprias questões, dando origem a um relato de sua vida escolar enquanto alunos de língua inglesa na escola pública e 3 questões reflexivas por meio das quais discorreram, principalmente, sobre a figura do professor de inglês da escola pública. Assim, a textualização foi realizada por meio de 5 instrumentos: 2 questionários, perguntas reflexivas, relato reflexivo, diários reflexivos e notas de campo. A seguir apresento detalhes dos procedimentos segundo os instrumentos utilizados:

- Questionários: foram utilizados dois questionários - um de perfil<sup>11</sup> e um sobre a experiência de leitura em língua inglesa. Esses questionários foram aplicados apenas uma vez e cada um em apenas uma aula. Desse modo, responderam as

---

<sup>11</sup> Questionário de perfil construído pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

questões, os alunos que estavam presentes nas aulas em que os mesmos foram aplicados.

A ideia de utilizar o questionário de perfil surgiu depois de examiná-lo e perceber que oferecia alternativas e, portanto, oportunidade de escolha aos alunos com relação a propostas de atividades. Entre as questões poderiam, por exemplo, manifestarem-se sobre sua motivação para estudar a língua inglesa, sobre atividades que gostariam que compusessem as aulas, sobre o que consideravam um problema para sua aprendizagem etc.. As questões que ofereciam alternativas ofereciam também o campo *Outros*.

Esse instrumento acabou sendo mediador durante a nossa primeira aula no momento em que discutíamos o modelo de aula de inglês persistente na escola pública e os alunos enumeravam as dificuldades existentes, mas quando foram solicitados a cooperar, sugerirem, proporem algo que, na visão deles, pudesse trazer melhorias às aulas, disseram que não sabiam o que deveria ser feito e que achavam que isso poderia partir do professor. Digo que foi mediador porque ao invés dos alunos fazerem suas propostas, esperaram que eu propusesse algo e essa sugestão anulava a ideia primeira que se desdobrou nessa pesquisa, a construção das aulas a partir da contribuição dos alunos.

O questionário sobre a atividade de leitura foi respondido na nossa última aula, ao final da experiência, com a finalidade de observar as impressões dos estudantes sobre a experiência vivida a partir da atividade que *eles* escolheram realizar nas nossas aulas. As questões foram formuladas visando desde a experiência de leitura anterior a essa que fizemos juntos, sobre sua atitude diante de um texto em língua inglesa após a experiência vivida, sua crítica sobre o trabalho desenvolvido, sua crítica sobre o modelo de avaliação contínua e sobre o seu interesse pelo estudo da língua inglesa. Havia um campo também para sugestões que gostariam de fazer para o semestre seguinte ou o ensino de língua inglesa em geral;

- Relato reflexivo: chamo de relato reflexivo um texto escrito pelos estudantes no qual contam um pouco sobre sua trajetória enquanto alunos de língua inglesa na escola pública. Nesse momento, nós havíamos conversado sobre a pesquisa, sobre a intenção da pesquisa e sobre a visão deles sobre o ensino de língua

inglesa e eles haviam respondido ao questionário de perfil que penso que também os encorajou a escrever o relato, pois antes eu havia solicitado que escrevessem e eles tiveram dificuldade e depois de responder ao questionário, escreveram;

- Perguntas reflexivas: essas perguntas surgiram em um momento de queixas por parte dos alunos a respeito da figura do professor de língua inglesa e nos vimos na necessidade de refletir sobre esse professor idealizado pelo aluno de língua inglesa – digo *nos vimos* na necessidade de refletir porque aquele questionamento dos alunos me levou, naquele momento, a pensar no que estavam afirmando sobre nós professores de língua inglesa, sobre como gostariam que desempenhássemos o nosso trabalho.

Por meio dessas perguntas, os alunos se posicionaram sobre o que esperavam de um professor de língua inglesa, o que na visão deles determina um professor como competente, e também puderam contar se em algum momento de suas vidas o conhecimento da língua inglesa lhes fez falta. De fato, ao ler as suas respostas, eu tive oportunidade de reflexão;

- Diários reflexivos: escritos por mim ao final de cada aula pensando sobre ações, reações, atitudes e posicionamentos, e minhas impressões sobre os alunos durante as aulas, além de sua relação comigo, com os colegas, consigo mesmos. Nesses diários estão registradas reflexões, questionamentos, impressões sobre as dificuldades e direções que fomos encontrando durante a experiência, sobre o significado dessa experiência inclusive para mim, pessoalmente. Esses diários eram redigidos, retrospectivamente, em casa ou onde quer que eu estivesse – fora das aulas e da escola;
- Notas de campo: escritas por mim na escola; em alguns momentos durante as aulas e, noutros momentos durante os nossos intervalos, pois entre as aulas de inglês os alunos tinham duas aulas de outra disciplina. Esses registros contêm detalhes sobre os trabalhos desenvolvidos, o material utilizado (textos que eu selecionava e levava impressos para todos os alunos), alguns diálogos, questões levantadas pelos alunos durante as aulas e outras informações que me provocavam reflexões que, posteriormente, eu desenvolvia nos diários reflexivos;

Conforme ressaltei, pude citar apenas os excertos produzidos pelos 8 alunos que me deram autorização. No entanto, embora sem citar seus fragmentos, os registros produzidos pelos demais estudantes foram levados em consideração por mim nas notas de campo e nos diários reflexivos devido a sua relevância, não apenas por reforçarem tanto as minhas quanto as considerações dos 8 alunos participantes formais dessa pesquisa, mas, primeiro porque me proporcionaram reflexão acerca do todo – o grupo todo de estudantes e a repercussão do que afinal estávamos vivenciando e, segundo, porque possibilitaram que vivêssemos essa experiência. Caso fizessem qualquer objeção, eu teria que procurar outro grupo para tentar realizar a pesquisa e isso foi desnecessário por havermos concordado em realizar a investigação sem os registros em vídeo ou áudio e sem a publicação de suas produções – o que foi aceito e devidamente cumprido.

Portanto, cito nessa dissertação, procedentes das minhas notas de campo e dos meus diários reflexivos, fragmentos de ambos os instrumentos originados a partir das minhas leituras de produções desses demais alunos participantes da experiência, segundo a minha interpretação e por meio das minhas palavras. Acredito na contribuição que cada aluno pode dar ao todo sala de aula do qual faz parte e eu reconheço a relevância da contribuição desses alunos por, além de reforçarem as minhas reflexões, intuições, questionamentos e possibilidades percebidas por mim naquele momento, reforçarem também a percepção do fenômeno vivido, a própria ressignificação da atividade de leitura. Incluo ainda informações sobre diversas reflexões que fizemos coletivamente, seja sobre sua voz, a transição que estão vivendo como alunos *quase formados* a ponto de deixar o colégio e realizar escolhas para suas vidas, e, entre outras, especialmente, sobre decodificação e leitura.

Penso que, independente das provocações pessoais, foi o grupo que possibilitou a experiência e todos nós vivenciamos o fenômeno, cada um à sua maneira, com maior ou menor comprometimento, segundo sua história e interesse pessoal, dando sua contribuição por escrito ou oralmente durante as atividades e/ou reflexões coletivas.

### 2.3.1 Procedimentos da interpretação conforme cada instrumento.

Os procedimentos de interpretação seguiram a rotina da AHF. Assim, após a textualização, digitei todos os textos utilizando o programa *Word* e dei início à tematização por meio da leitura e das releituras dos textos de cada um dos instrumentos. Primeiramente, fiz uma leitura geral dos textos de todos os instrumentos já fazendo anotações e destacando algumas unidades de significado, ou as informações que aos meus olhos pareciam relevantes.

Foi dessa primeira leitura que emergiram as primeiras unidades de significado que apontavam para o fenômeno vivido, até então, desconhecido. Em discussão com os colegas durante o seminário de orientação com a Professora Celani, chegamos à conclusão de que havia uma ênfase no trabalho com a leitura e, a maneira como os alunos se expressavam, parecia indicar ressignificação dessa atividade. Mas isso foi no primeiro momento.

Prossegui me dedicando a releitura dos textos conforme seus instrumentos geradores, ainda fazendo anotações e destacando unidades de significado. Nessa fase, toda a tematização foi feita no computador. As releituras seguintes foram feitas com os textos impressos nos quais refiz o processo de anotações nos próprios textos e fui destacando as unidades de significado utilizando canetas marca texto coloridas, entre outras.

No passo seguinte, organizei as unidades de significado relativas a cada instrumento em quadros que montei inspirada no modelo idealizado por Freire (2007). Esses quadros tinham 5 colunas sendo que na primeira coluna coloquei os excertos com algumas unidades de significado destacadas ainda em forma de frases e as 4 colunas seguintes foram utilizadas para o refinamento e ressignificação até chegar aos temas. Em alguns momentos, tive dificuldade de chegar aos temas, aos substantivos – que são a síntese do sentido de cada uma dessas unidades de significado.

Enfim, depois de ainda muita reflexão, depois de muito vai e volta primeiro nos textos e depois nas tabelas, depois de muito confrontar as informações, cheguei aos temas que estruturam o fenômeno vivido e, finalmente, ao passo de ter que escolher uma imagem para representar o fenômeno vivido. Essas informações estão no quarto capítulo desta dissertação.

### **3. DA APROXIMAÇÃO À VIVÊNCIA DO FENÔMENO.**

*“... educação: um processo social em que transformações podem ser geradas” – Moita Lopes*

Nesta seção descrevo e interpreto a experiência de ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa. Apresento detalhes dos registros dessa experiência que mostram um pouco como foi a minha aproximação do grupo de estudantes, a apresentação da proposta de pesquisa, a negociação com os estudantes para a construção das aulas, as escolhas, o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, detalhes de algumas atividades e de manifestos dos alunos durante esse percurso. Exponho também fragmentos de textos lidos durante as atividades e excertos de textos, dos alunos e meus, coletados ao longo dessa experiência e, posteriormente, interpretados, que poderão informar, com mais clareza e nitidez, sobre a experiência vivida durante a atividade de leitura que emergiu nas nossas aulas, procurando discutir esses registros à luz da teoria. E, finalmente, apresentando os temas que estruturam o fenômeno vivido tecendo alguns comentários sobre os mesmos.

Lembro que a experiência com esses alunos durou pouco mais de 2 meses. No total havia 36 alunos e, como mencionado no item 2.2.1.2, apesar dos excertos aqui apresentados serem apenas de 8 dos alunos participantes, volto a enfatizar que, os demais alunos foram determinantes para que essa experiência acontecesse e na escolha do caminho percorrido por todos nós, pois todos participavam das negociações e ajustes que nos levaram a viver a experiência da atividade de leitura aqui detalhada.

#### **3.1 A APROXIMAÇÃO.**

O primeiro contato com o grupo de estudantes foi na manhã do dia 27 de fevereiro de 2013. Esse encontro foi mediado pela professora de inglês regular da classe. Quando entramos na sala, os alunos estavam conversando e tinha um grupo de aproximadamente 8 alunos envolvidos em um jogo de baralho. A professora pediu silêncio, nos apresentou e nos deixou a sós. Eles estavam tendo uma aula vaga por falta de professor e a aula seguinte seria de inglês, então, tivemos pouco mais de 1 hora juntos nesse primeiro momento.

A aproximação com o grupo de estudantes foi marcada por zelo e respeito pelo que vinha sendo desenvolvido até aquele momento em conformidade ao currículo e, principalmente, com as curiosidades dos alunos sobre o meu interesse em seu meio. Nessa aproximação estive inspirada pelas palavras de Celani (2012)<sup>12</sup> de que “devemos olhar para a sala de aula com reverência”. Assim, meu zelo e respeito se estenderam em relação aos interesses, motivações, expectativas, insatisfações com relação às aulas de língua inglesa em sua trajetória enquanto alunos dessa disciplina na escola pública que compartilharam comigo.

Procurei mais ouvi-los do que falei, mas expus a eles o que poderia acontecer em nossas aulas. Mantivemos um diálogo rico por haverem compartilhado suas visões sobre o modelo de aulas de língua inglesa que haviam tido até então, o que haviam estudado e discutimos sobre a apostila e outros materiais didáticos utilizados nas aulas. Quando perguntei sobre o que havia ficado, o que lembravam e consideravam aprendido das aulas de língua inglesa, o resultado simultâneo em suas vozes foi confuso, no entanto era possível perceber insatisfação. Reconhecido o sentimento de insatisfação, os alunos foram questionados a respeito da razão de, segundo eles, as aulas não funcionarem. Comentaram razões variadas, mas não sabiam dizer como poderiam cooperar para que as aulas fossem diferentes. Senti que chegamos a algo que nos impelia a descobrir o caminho arriscando trilhar juntos nessa parceria que parecíamos estar fazendo. Eu confiava no que se insinuava.

### 3.2 A PROPOSTA.

Enquanto eu apresentava a proposta desta pesquisa os estudantes ouviam atentos. Três alunos questionaram a intenção de fazermos registros em áudio ou vídeo e outros alunos acabaram questionando também. Assim, em coerência com meu desejo de realizar a experiência baseada na colaboração, bem como, em coerência com as postulações de P. Freire, 1970/2010; Hobson & Smolin, 2001; Hubbard, 2001; Magalhães, 2011, esclareci que a experiência só aconteceria se todos concordassem e para isso poderíamos negociar.

---

<sup>12</sup> Essa informação verbal foi capturada por mim durante a aula da disciplina Experiências e trajetórias: construindo identidades e criando oportunidades de aprendizagem na sala de aula de língua, ministrada pela Professora Dra. Maria A. A. Celani na tarde de 26/9/2012.

Desse modo, propus que os registros fossem feitos a partir de textos escritos por eles e por mim, que eu tomaria nota de eventos e reflexões verbais, pois elas também informariam sobre o que viveríamos nas aulas e todas as nossas produções ficariam comigo, mas poderia providenciar cópia de algum material que desejassem ter em seu poder. Questionaram se teríamos que escrever muito e se teriam que fazer traduções. Expliquei que as aulas seriam planejadas segundo o desejo e necessidade deles e eu poderia fazer sugestões, mas não decidir nada sozinha e informei que a expectativa para o fim da experiência era final do mês de abril.

A princípio todos ficaram quietos, alguns sorriram e ninguém questionou ou se manifestou. Quando perguntei que sentido tinha estar numa sala de aula de inglês na escola, alguns se manifestaram. Quando perguntei a razão de estarem dentro da sala de aula de inglês na escola, acredito<sup>13</sup> que todos tenham se manifestado. Aos poucos pudemos organizar tantas vozes e chegamos à conclusão de que viviam certo descontentamento e frustração em relação às aulas de inglês na escola pública, como demonstra o excerto retirado de minhas notas de campo e do meu diário reflexivo

Estranho não ouvir nada positivo sobre as aulas de inglês. Reclamam que viram o *verb to be* em todo o seu percurso como alunos de inglês. Além disso, dizem que não aprendem nada com tradução, que em geral os professores de inglês faltam muito e não se preocupam com o que eles de fato necessitam. Tentarei saber mais sobre isso (Notas de campo, 27/02/2013).

(...) disse a eles que não sei se eles já ouviram falar, mas a ideia de que eles, alunos, não gostam e não querem estudar inglês, é comum por aí. Um garoto olhou para mim dizendo: – Não é que não queiramos, é que não tem jeito e ninguém se importa, professora – citaram diversas dificuldades, acho que a principal delas é está relacionada à má formação do professor, pois disseram que os professores passam as respostas ao invés de explicarem e todos dão o mesmo conteúdo. Quando o aluno disse que ninguém se importa, tenho ai impressão de que se ninguém se importa, eles simplesmente não participam, pois ninguém fará nada por eles. Isso me diz que eles esperam que alguém mude essa situação. (...) estavam estudando gêneros textuais. Perguntei a quais gêneros tinham se dedicado e responderam que viram ingressos de show, etc., receitas de comidas, passaporte e currículo. Segundo minha percepção, ao trabalhar com currículo durante as aulas, a escola está prevendo que o seu aluno irá trabalhar ao invés de seguir investindo em seus estudos, afinal, não são conhecimentos relevantes para o tal exame de vestibular previsto para os que almejam fazer uma faculdade. (...) e viram *estereótipos*. Afirmaram que só se lembram do significado de estereótipos em português e mais nada (Diário reflexivo, 27/02/2013).

---

<sup>13</sup> Digo acredito porque não tive autorização para fazer áudio ou vídeo ao longo dessa experiência. Segundo notas de campo, houve burburinho, muitas vozes se manifestando simultaneamente, impossível tomar nota do que diziam.

Apesar de se mostrarem descontentes, afirmavam ter o desejo de estudar a língua inglesa. Então, refletimos sobre a responsabilidade como alunos ante o próprio desenvolvimento e seu poder de reivindicação. A expressão dos estudantes foi de estranhamento, como se não soubessem que poderiam reivindicar e colaborar para suas próprias aulas e menos ainda como poderiam fazê-lo. Enfim, naquele momento se mostraram dispostos a saber mais sobre isso. Fiz uma reflexão tentando mostrar a eles que estavam empenhados naquele momento e quis saber se tal empenho tinha a ver com o propósito de participar da pesquisa. Conforme excerto abaixo, os alunos entenderam que poderiam colaborar para que suas aulas fossem segundo seus interesses e necessidades. Eu lhes assegurei que era isso que eu esperava e que isso fizesse sentido.

(...) um aluno me perguntou se eles estariam colaborando para as aulas deles próprios ou se seriam usados e depois continuaria tudo igual. Eu respondi que a proposta era realizar uma experiência de aulas como a que expus a eles, de construção conjunta das aulas, mas sem garantia de que isso daria certo e menos ainda que pudesse ter continuidade. Lembrei que de qualquer maneira teriam aulas de inglês durante o semestre, se não comigo, com outra professora. Por que não correr o risco de passar por uma experiência de aulas de língua inglesa que poderia ser diferente e quem sabe trazer retorno satisfatório a eles que reclamavam tanto das aulas. – Eu não estaria aqui se não desconfiasse da possibilidade dessa parceria funcionar, mas a decisão é de vocês. – Os alunos consentiram a pesquisa (Diário Reflexivo, 27/02/2013).

Todos os alunos aceitaram participar. A partir de então, eu me senti autorizada a registrar a experiência, observar a rotina dos alunos em sala de aula segundo suas ações, seus depoimentos, a visão deles a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública, como foco na construção das aulas conjuntamente como sugere Allwright (2005) orientada pelas suas necessidades e o que poderia fazer sentido para eles. O sentido que nas palavras de P. Freire (1993/2007), Charlot (2002) e Perrenoud (2000), contribui para o desenvolvimento das atividades e o ouvir, que segundo Hubbard (2001) é essencial para o diálogo entre nós e nossos alunos.

Após falarem um pouco sobre suas experiências, solicitei que escrevessem sobre suas trajetórias enquanto alunos de língua inglesa na escola pública – houve burburinho. Então, tentamos refletir sobre o poder de sua manifestação diante de algo que considerávamos sério. Estavam diante da oportunidade de mudarem, minimamente, o modelo de aulas de inglês a que vinham sendo expostos, segundo eles, há anos, e com o

qual estavam insatisfeitos, mas pareciam incapazes de dedicar algumas linhas a esse fim. Conforme o excerto das minhas notas de campo, os alunos ainda pareciam não saber como dizer

O que temos aqui? Querem discutir isso? – ninguém se manifestou. Depois do silêncio: – Fala aí, o que é pra fazer, professora? (27/02/2013).

O que tínhamos ali, segundo a minha intuição, parecia ser uma dificuldade de organizar o que tinham a dizer. Estavam acostumados a alguém sempre lhes dizendo o que fazer? Mostravam-se insatisfeitos, comentavam o que acontecia nas aulas e o que não gostavam, mas pareciam ter dificuldade de passar essas informações para o papel. Diante dessa situação, optei por utilizar o questionário de perfil que foi respondido por todos os alunos presentes. Por meio das 13 questões desse instrumento, os alunos puderam se manifestar sobre assuntos e conteúdos que gostariam que abordássemos nas aulas de inglês sem se identificarem.

Uma vez respondido o questionário, retomamos a discussão anterior e, mais uma vez, solicitei aos alunos que escrevessem sobre sua trajetória enquanto alunos de língua inglesa na escola pública. Conforme excertos tanto das minhas notas de campo quanto dos meus diários reflexivos, dessa vez, os alunos se puseram a escrever.

- Vanessa: - É para falar tudo, professora?
- Professora: - Tudo o que você considerar importante.
- Natan: - Posso falar qualquer coisa, até de professor?
- Professora: - Sim. Vocês podem contar qualquer detalhe de sua experiência como alunos de língua inglesa que vocês considerarem importante. (Notas de Campo, 27/02/2013).

Foi intenso o momento em que os alunos comentaram sobre as aulas de inglês na escola, mas quando pedi que relatassem isso, que escrevessem sobre sua experiência como alunos de língua inglesa na escola pública - afinal, eles estavam fazendo exatamente isso em voz alta, parece que eles tiveram dificuldade. Curioso que depois dessa discussão e pela razão de não conseguirem fazer o relato – que, na verdade, nem estava previsto, eles responderam ao questionário e eu tentei retomar a discussão anterior dizendo: – Então, disseram que ninguém pergunta nada a vocês porque não estão interessados nos interesses de vocês. Puderam se expressar um pouco através do questionário? (...) Acham que podem fazer o relato agora? (Diário Reflexivo, 27/02/2013).

Expliquei que gostaria que fizessem a mesma coisa que fizeram oralmente, dessa vez escrevendo o que viveram como alunos de inglês na escola até aquele momento atual, um pouco mais do que estudaram, do que aprenderam na escola, do que gostariam de ter aprendido ou ainda aprender. Penso que perceberam sentido na atividade intelectual e talvez estivessem no exercício do dom de serem sujeitos (P. Freire, 1970/2010), pois se puseram a escrever. Chamei esses textos de *relato reflexivo*. Nesse relato, alguns alunos se manifestaram, inclusive, sobre os professores de inglês com os quais tiveram contato ao longo desses anos e questionaram o próprio empenho e pouco interesse pelas aulas de língua inglesa. Outros afirmaram desacreditarem no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. A seguir, apresento excertos de alguns desses relatos reflexivos em que os alunos falaram um pouco sobre si mesmos, sobre o conteúdo das aulas de inglês e sobre os professores que tiveram.

Desde a 5ª série eu estive tendo aulas de inglês. E no começo parecia algo que iria ser fácil, porque a professora tinha paciência e conseguia fazer com que a maioria dos alunos pela menos se interessasse-se pelo assunto e assim tive uma boa 1ª impressão.

Quando fui a 6ª série, as coisas já mudaram bastante a professora até a metade do ano só falava um assunto sobre "to be" e fez com que os alunos não participassem e nem se interessassem, depois de 2º Bimestre falamos do desse assunto e eu me incluí.

Fernando.

mas tenho consciência de que se eu ficasse somente com as aulas da escola pública não saberia metade das coisas que sei e entendo hoje, e assim não poderia fazer o intercâmbio que quero daqui um ano e meio.

Alex.

Se eu gosto de inglês! Sim gosto, mas de conto um amor os professores aqui do [redacted] deves amor parador não temham o minimo de ensinar, mas é pelo meu ponto de vista.

Vanessa.

No primeiro ano, alguns meses  
o ensino foi bem frequente com  
bastante tradução só que eu  
não conseguia entender completamente  
nada. Hoje em dia eu tenho  
medo de não passar no vestibular  
por causa da matéria de inglês.

Luciana.

orbo que ela não sabia ensinar ela  
chegava na sala e ela dava para ela  
leia o conteúdo e fazia para que  
a apostila e fazia para traduzir vários  
textos de um explicava para o dicionário  
e fazia para traduzir e pronto na prova  
eu não tinha nada e até o 1º ano  
de início não eu sei que eu não  
os professores explicam melhor os conteúdos  
eu to entendendo mais a minha nova professora.

Natan.

Minha experiência em inglês até  
agora não foi boa não sei se o motivo  
foi minha falta de interesse ou os profe-  
ssores que não foram bons, tanto o pensa-  
mento que gosto e quero falar entender  
e escrever em inglês mais na escola  
não estou conseguindo porque os  
professores que eu tive até agora não  
me ensinaram que eu quero apre-

Diogo.

Quadro 2: Relato reflexivo.

Como as nossas aulas teriam o intervalo de duas janelas, eu aproveitei esse tempo para me dedicar a levantar o resultado dos questionários. Dentre alternativas como: oportunidades de conversar em Inglês, leitura de textos autênticos, exercícios

gramaticais e música – a escolha praticamente unânime do grupo de estudantes foi por *leitura de textos autênticos em língua inglesa* que ficou quase empatada com *música*. No quadro abaixo, organizei as informações coletadas a partir desse instrumento e apresento-as no próprio questionário.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL (...)

1. Você estudou Inglês no Ensino Fundamental?

Sim 19

Não 04

2. Você faz / fez algum curso de Inglês fora da escola? 08

Quanto tempo? As respostas variam entre: início a 3 meses.

3. No que você acha que o inglês contribui / pode contribuir para sua vida?

Os mais citados foram: trabalho, turistas, currículo, viajar, 2ª língua, mais conhecimento, futuro melhor, diversas coisas.

4. Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:

- a) 08 altamente motivado
- b) 09 muito interessado e motivado
- c) 07 mais ou menos interessado e motivado
- d) \_\_\_\_\_ pouco interessado e motivado
- e) \_\_\_\_\_ nada interessado ou motivado

5. O que mais gosta de fazer com Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas:

Falar 16 Ouvir 15 Ler 10 Escrever 7

6. O que você faz no seu tempo livre? Escreva abaixo 5 atividades que você mais gosta de fazer:

Os mais citados: internet, video-game, tocar instrumento musical, futebol, exercícios físicos, dormir, sair com amigos e ler.

7. Como você estuda melhor? Assinale com um X:

Sozinho? 8 Com colegas? 15

8. Na sua opinião quais itens abaixo são um problema para sua aprendizagem de inglês? Assinale com X uma ou mais alternativas:

- 10 falta de vocabulário
- 03 falta de motivação
- 05 falta de oportunidade para usar o que aprende
- 12 medo de errar e ser criticado
- 12 pouco conhecimento das regras gramaticais
- 13 não entender o que o outro fala

05 outros. Especifique: Quando falam muito rápido e ações do professor.

9. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula?  
Sim 08 Não 16

10. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma se necessário:

05 atitude do professor diante dos erros  
13 crítica dos colegas quando alguém comete um erro  
07 frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia  
\_\_\_\_\_ falta de interesse  
03 outros. Especifique não saber, é estranho e poucos entendem.

11. O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? Assinale mais de uma se necessário:

08 escrever textos diversos  
14 traduzir textos  
19 ler melhor textos diversos  
19 falar bem em diversas situações  
21 ouvir e conseguir entender o que os outros falam  
\_\_\_\_\_ outros. Especifique \_\_\_\_\_

12. Quais atividades deveriam ser dadas mais vezes? Assinale mais de uma se necessário:

16 oportunidades de conversar em Inglês  
21 leitura de textos autênticos (de revista, jornais, etc.)  
20 música  
05 exercícios gramaticais  
13 jogos  
07 informação cultural  
01 outros. Especifique futebol.

13. Escreva abaixo os assuntos de que você gosta e gostaria de ter na aula de Inglês:

As sugestões mais recorrentes foram: filmes, entretenimento, cultura e 7 foram relacionadas ao estudo da língua inglesa.

Quadro 3: Questionário de perfil.

A observação que fiz do que os alunos informaram por meio do questionário estava longe da interpretação a que me dediquei depois. Ative-me ao levantamento, propriamente, na intenção de saber se já apontava algum norte para a construção das aulas. Surpreendi-me, a princípio, com o que as respostas das questões 4, 11 e 12 revelaram:

- Questão 4: nenhum estudante se manifestou como *pouco interessado e motivado* ou *nada interessado ou motivado*. O que me leva a inferir que, apesar das diversas dificuldades nessa disciplina, os alunos desejavam estudar a língua

inglesa. Essa informação me animou e mostrava coerência com o dito por eles durante a nossa conversa inicial;

- Questão 11: *ler textos diversos* empatou com *falar bem em diversas situações* (19X19) e ambas ficaram por 2 pontos de *ouvir e conseguir entender o que os outros falam*. Esse total me chamou atenção porque o desejo de falar em inglês é bastante comum entre os alunos da escola pública, mas leitura de textos diversos não me pareceu comum;
- Questão 12: *leitura de textos autênticos* foi a atividade mais solicitada, seguida de *música e oportunidades de conversar em língua inglesa* (21, 20 e 16 respectivamente). Estranhei porque, independente de agora ser professora, bem antes disso eu já ouvia histórias sobre os alunos da escola pública não gostarem de ler – como eu também não gostava porque não tinha sentido, mas lia todos os livros de literatura infantil que eu ganhava.

Intrigada, retornei à sala para a nossa segunda aula e comentei esse resultado com os alunos e, conforme o fragmento que apresento do meu diário reflexivo, entre outras coisas, eles confirmaram a escolha.

(...) Eu aproveitei o intervalo e fiz o levantamento das informações do questionário. Segundo suas respostas, vocês escolheram leitura de textos autênticos, vocês estão em 23 alunos hoje e 21 de vocês escolheu a leitura de textos autênticos. Em segundo ficou música e a terceira atividade mais solicitada foi oportunidade de conversar em língua inglesa. Eu quero saber se é isso mesmo. Vocês querem trabalhar com leitura? – eles me ouviram atentos, um curto silêncio ainda se estendeu após a minha pergunta. Então, um dos alunos comentou que achava que era isso mesmo, pois é importante, principalmente para quem vai prestar vestibular. Começou uma fala simultânea e eu tive a impressão de que alguns discordavam. Fiquei observando e aguardando sem interrompê-los. De repente, Elis anuncia a decisão: – É isso mesmo, professora. Nós escolhemos leitura. – Fernando também se manifestou dizendo que eles não tinham leitura nas aulas de inglês. Entre outros, Natan também confirmou que tinham tradução nas aulas e que é importante lerem sobre assuntos atuais. (...) ...uma aluna disse que gostaria de saber o *verb to be*. A maioria fez um ahhhh! Coletivo. Mas notei que outros alunos apoiavam a ideia da colega. Então, perguntei o que queriam saber. Diogo respondeu que achava que nós tínhamos primeiro que entender a base para depois fazer leitura...

Professora: – Você acha que a base é o *verb to be*? O que acham, a base é o *verb to be*?

Fernando: – Pelo menos aqui todo mundo começa a ensinar inglês por ele, professora. Eu não sei se é a base.

Professora: – Nós temos diversos verbos na língua portuguesa, não temos? Eu não sei se existe um verbo na nossa língua como base para aprendermos essa língua. Quando criancinhas nós ficamos dizendo *eu sou isso, eu sou aquilo, eu fui aquilo outro?* Acho que dizemos outras coisas, por ex., eu quero, eu posso, eu vou, eu amo etc.. O que vocês acham?

... questionou dizendo que mesmo assim tem várias versões do *verb to be*. Ela estava se referindo a conjugações. Lembrei a todos que isso se dá também em português.

Professora: – Conjugamos o verbo para não dizermos *nós vai*, por exemplo, certo? A conjugação organiza o dito. Então, se dissemos em inglês *I went tomorrow* estaremos dizendo *Eu fui amanhã*. Ou, usando o *to be*: *I am there* quando na verdade a nossa intenção é de que entendam *I was there* (Eu estou lá / Eu estive lá).

Alguns alunos deram sinais de que aquilo estava muito chato. Questionei se pensavam que eu deveria ouvir a uns e não a outros. Todos nós temos as nossas dúvidas, será que podemos ver só as nossas como autênticas? – (Diário Reflexivo, 27/02/2013).

Enfim, fechamos o assunto *verb to be* e, acatando a decisão dos alunos, fiz questão de lembrar que poderíamos negociar caso algo não saísse como o esperado e que, de fato, não teríamos tradução, teríamos leitura e qualquer dúvida que surgisse durante as atividades eu iria ficar feliz em discuti-las com eles. Comentei da minha satisfação sobre tal escolha que, na minha visão, confrontava a ideia de que alunos da escola pública não gostam de ler e só por essa atitude por parte deles, para mim, já tinha valido a pena estar ali. Discutimos ainda que trabalhar com leitura para preparação para o vestibular exigiria que abandonássemos hábitos como, por ex., o uso de dicionários, de celular e de ficarmos presos a palavras desconhecidas. Essa escolha deveria ser seguida de outra também feita por eles, dessa vez, com respeito ao assunto sobre o qual gostariam de ler. Conforme os registros abaixo mencionados extraídos das minhas notas de campo e do meu diário reflexivo, tivemos duas sugestões:

(...) Alguém disse globalização, ouvi também *drogas* e outra pessoa disse *brainwashing*. Pedi que discutissem a respeito e decidissem. Optaram por globalização e depois *brainwashing* (Notas de Campo, 27/02/2013).

(...) – o que vem à tona quando falamos em *globalização*? A que essa palavra lhes remete? – falaram da rapidez da informação, citaram o McDonalds, o *tablet* suas vantagens e desvantagens etc. – Qual a relevância de discutirmos globalização nas nossas aulas? – a maioria ficou quieta. Fernando: – Acho que as mesmas coisas estão acontecendo no mundo inteiro, professora. (Diários Reflexivos, 27/02/2013).

Ficou decidido que nossas atividades a princípio seriam de leitura e interpretação de texto, provavelmente de 3 textos, sendo que inicialmente não teríamos que fazer resumos e nem traduzir o texto ou partes do texto, tínhamos a ciência do pouco tempo da experiência e decidimos que discutiríamos os textos durante a atividade. Foi decidido também que o primeiro assunto a ser lido seria *glabalization* e o segundo seria *brainwashing*. Conversamos ainda sobre a possibilidade de termos um teste, mas estariam sendo avaliados continuamente. Eu me responsabilizei por selecionar o texto que leríamos na nossa próxima aula dando início a nossa atividade de leitura.

Embora tivéssemos um plano a seguir e tudo parecia tranquilo para a nossa 3ª aula, quando entrei na sala os alunos estavam agitados por conta de uma tensão que tiveram com um professor e isso desencadeou manifestações sobre o professor de língua inglesa também. Devido às suas queixas sobre o professor de inglês, habitualmente, passar as respostas ao invés de explicar, perguntei aos alunos se acreditavam existir um perfil ideal de professor de língua inglesa. Conforme excerto que segue, foi um questionamento particular.

Os alunos comentaram muito sobre os professores. Fiquei pensando, será que eles têm em mente um modelo ideal de professor de língua inglesa? Então, perguntei a eles se acreditavam existir um modelo ideal de professor de inglês. Estranho que ficaram embaraçados. Eu insisti: – Se vocês reclamam é porque sabem o que não querem, certo? Isso não quer dizer que desejam pelo menos o contrário? – alguns pareciam pensar apenas, enquanto outros diziam que querem professores que não faltem, que tenham paciência, que tenham educação, que ouçam os alunos. Pedi que escrevessem sobre isso. Formulei 3 questões em conformidade aos acontecimentos e as escrevi na lousa. (Diário Reflexivo, 06/03/2013).

Essas 3 questões foram pensadas no calor daquela discussão e eu as considerei como instrumento de coleta nomeando-as *questões reflexivas*. Abaixo apresento excertos conforme as respectivas questões.

1 – O que você espera de um professor de inglês?

(...) que ele não passe texto para traduzir (...) espero de um professor que saiba explicar (...) – Diogo.

Uma professora que incentive os alunos, que saiba lidar com erros dos alunos. (...) – Natan.

Que ensine inglês, que seja compreensível e explique tudo numa boa - Vanessa

Que ele não falte e que consiga lidar com os alunos – Fernando.

Compreensão, paciência, sabedoria e principalmente saber lidar com adolescente. (...) – Luciana.

2 – O que em sua opinião determina um professor como competente ou não? Justifique.

A partir do momento que o professor explicar bem, ouvir o aluno (...), planejar uma aula, chegar na sala, passar na lousa e depois sair não adianta. Então, para mim o professor se torna competente quando ele fala, ouve e, maiormente, respeita o que o aluno quer aprender – Diogo.

Que saiba respeitar os alunos e buscar o respeito dos alunos, (...) saiba impor sua superioridade como professor e saiba explicar, ser dura quando for necessário – Natan.

(...) que não tenha raiva do trabalho e paciência – Vanessa.

Além de um conhecimento superior ao nosso, um professor competente, não precisa ser só um professor, ele pode ser um amigo (...) – Luciana.

O ambiente que ele forma, para realizar o seu trabalho – Fernando.

3 – Cite uma situação em que você sentiu a falta do conhecimento de inglês. Como você procedeu?

O primeiro dia de aula com a professora Mara que estava falando tudo em Inglês e eu fiquei boiando, procedi ficando calado tentando entender alguma palavra – Diogo.

Nenhuma – Natan.

Nenhuma – Vanessa.

Ouvi uma música que gostei, mas não sabia o que ela queria dizer. Fiquei nervoso, mas foi aí que comecei a ler essas letras para entender o significado – Fernando.

Estava trabalhando (...) um americano chegou e começou a falar não conseguir entender nada, tendo de pedir para que ele falasse espanhol (...) sorte que ele também falava Espanhol, se não, não conseguiria entender que era um cidadão de Miami, e que quando chegou ao Brasil foi roubado, levaram seu passaporte e todo dinheiro – Luciana.

Essa primeira parte da aula acabou tomando bastante tempo. Eu podia ter ignorado aquele acontecimento e seguir o que tínhamos planejado orientando a discussão sobre globalização para, em seguida, nos dedicarmos à leitura do texto. O que me atraiu a ouvi-los foi alguém ter mencionado, segundo a minha interpretação, de forma generalizada, que os professores de inglês passam resposta ao invés de explicar a matéria. Não vi isso como um problema, mas achei que deveria olhar para isso. Conforme o trecho do meu diário reflexivo que apresento logo abaixo, isso me intrigou.

(...) sabia que aquilo poderia nem ser comigo, mas eu quis saber qual era a relação dos professores de inglês com a situação que tinham acabado de viver com o professor da disciplina de exatas. Eles me disseram que não tem a ver com os professores de inglês, mas com qualquer professor, porque ninguém pergunta nada a eles. Disseram que nós professores chegamos na sala de aula, passamos o conteúdo na lousa, não explicamos direito e não nos importamos se os alunos entenderam. Um aluno chegou a afirmar que parece que tem professor que não quer que eles aprendam mesmo, não está nem um pouco interessado... Nossa! Isso foi seguido de um silêncio. Acho que a minha expressão chegou a mudar quando ouvi isso. Em seguida, Vanessa disse: – Professora, a Sra. acha que alguém aqui faz isso que a Sra. está fazendo? Isso nunca aconteceu aqui não! – alguns colegas sustentaram o dito por ela (06/03/2013).

Acredito que esse evento pode ter interrompido o planejamento, mas como enfatiza Clarke (2007), a escola é viva, a sala de aula é viva, e devem existir para o benefício dos aprendentes. Seguindo ainda inspirada pelas considerações de Clarke (idem) a respeito de realizarmos o nosso trabalho com sensibilidade, reconhecendo a nossa esfera de influência, tendo clareza das nossas convicções e vontades, recordo que ouvir os estudantes para construção das aulas de inglês era o meu propósito inicial nessa pesquisa e isso poderia, inevitavelmente, ter relação com a figura do professor. Como eu poderia simplesmente olvidá-los? Entendo que foi uma discussão importante. Ainda conforme o meu diário reflexivo da mesma data, questionei os alunos sobre o significado do que estavam fazendo ali naquele momento, durante a nossa aula.

(...) Vocês tentam conversar com os professores? Tentaram conversar com esse professor de quem estão reclamando? Responderam a minha pergunta qualificando o professor ao invés de assumirem sua postura diante da situação. Então, questionei-os mais uma vez dizendo o que via naquele momento... – Vejo alunos insatisfeitos, alunos que estão quase deixando o Ensino Médio, alunos que estão prestes a dar novos rumos para as suas vidas, mas parece que não conseguem usar a voz que têm. Por que não

dizem nada? – Alguém disse que ninguém os ouve, que são sempre criticados e quando mostram suas dúvidas, ao invés de explicar, o professor passa a resposta como a maioria dos professores de inglês. Outro aluno respondeu que muitos não prestam atenção na aula. Nesse momento a turma se manifestou chamando-o de *nerd* e dizendo que ele falava assim porque era o único que conseguia acompanhar a matéria. Enfim, conversamos um pouco sobre argumentação, alteração de voz e respeito... – Talvez esteja na hora de começarem a pensar nessas coisas. Não sei... (06/03/2013).

Teríamos tido uma reflexão sobre si mesmos? Talvez. Na verdade eles apenas me olhavam, não disseram nada. A essa altura, dei-me conta de que tínhamos poucos minutos ainda. Então, comentei que, conforme havíamos combinado, eu havia levado o texto em inglês sobre globalização e trabalharíamos nesse texto na aula seguinte, ou nossa 4ª aula.

### 3.3 A ATIVIDADE DE LEITURA.

Nessa fase, parecíamos ter bem mais claro o que não queríamos. Havíamos concordado em trabalhar sem apoio de dicionário durante as aulas, sobre a escolha feita por eles dos assuntos a serem lidos e discutidos e que realizaríamos leitura e não tradução. Não nos dedicaríamos ao que Kleiman (2012) chama de decifração de palavras sem sentido e ao que Rojo (2004) chama de extração de informação de textos para cumprir currículo. As nossas escolhas e planejamento continuariam sendo feitos em conjunto, como o sugerido por Allwright (2005), conjuntamente, o controle não estaria na minha mão por ser professora. As nossas escolhas estavam sustentadas nas postulações também de Crabbe (2003) por o nosso momento de ensino-aprendizagem ser norteado por *nostros* interesses e finalidades, como também pelo que os alunos acreditavam e pelo que fazia sentido para eles. Então, parecíamos prontos para dar início ao trabalho com leitura.

#### 3.3.1 Primeiro texto.

Nosso primeiro texto em inglês foi sobre *globalization*<sup>14</sup>. Contei a eles que esse texto era parte de um artigo publicado no site Yale Global que trata de diversos assuntos, mas

---

<sup>14</sup> Fonte: <http://yaleglobal.yale.edu/content/small-screen-smaller-world>

desse assunto em especial. O artigo, intitulado *Small Sreen, Smaller World* (apêndice 1), explorava a invenção do aparelho de televisão e sua influência na vida dos seres humanos. O artigo era precedido por um pequeno texto introdutório e foi nesse mesmo formato que o apresentei aos alunos informando esses detalhes e perguntando se eles já tinham lido um artigo. Apenas um aluno respondeu que sim. Em concordância às postulações de Kleiman (2012), Rojo (2004) e Grellet (1981/1985), discutimos um pouco sobre o assunto antes de partirmos para a leitura do texto ativando o conhecimento prévio sobre globalização. Fizemos o mesmo discutindo o título do artigo. Conforme excertos das minhas notas de campo, alguns alunos se manifestaram:

- o mundo fica menor,
  - alguém disse que se sentiu no Grand Canyon assistindo 127 Horas,
  - uma tela por onde se vê o mundo,
  - tem de tudo de qualquer parte do mundo,
  - podemos assistir seriados,
  - sabemos de outras culturas.
- (06/03/2013).

Tentamos fazer um link entre o assunto, globalização, e o título do artigo. Assim, os alunos disseram o que a televisão teria a ver com a globalização, conforme excertos também das minhas notas de campo que se seguem:

- modernidade,
  - propaganda do que tem lá fora,
  - notícias de outros lugares,
  - da vontade de viajar,
  - ajuda na comunicação,
  - informação,
  - desenvolvimento,
  - tecnologia.
- (06/03/2013).

Distribuí as folhas com o texto impresso e deixei livre para partilharem e discutirem com o colega sobre os seus achados, suas inferências, ou até dúvidas, mas eu estava à disposição e participando um pouco desse momento fazendo observações e tomando minhas notas.

Logo, notei a primeira dificuldade, pois estava explícita: enfrentar o texto em língua inglesa. Como demonstra o trecho abaixo, retirado do meu diário reflexivo.

De repente comecei a perceber seus olhares. Olhavam uns para os outros, para mim. Pareciam não saber o que fazer... (...) Alguns quiseram usar o dicionário. Eu tive que lembra-los que fizemos um acordo e a negociação aconteceria caso a nossa experiência não desse certo. – Nós tentamos? Vocês consideram isso uma tentativa? Vocês me pediram para não traduzirmos... eu não compreendo. (...) Parece que lembra-los do nosso acordo os fez refletir... Ou será que não conseguiram perceber a seriedade do que fazíamos naquele momento? Eu acredito que sim (...) – (06/03/2013).

Confesso que fiquei embaraçada com o que vi. Esperava que alunos que escolhessem leitura tivessem alguma experiência de leitura e eu não chequei isso antes de darmos início à atividade, mesmo porque, a minha intenção desde o início era ir para a sala de aula sem pensar em, por exemplo, que aluno da escola pública detesta inglês e leitura.

Embora perceba sentido nas considerações de Grellet (1981/1985) quando ressalta a importância de o professor ajudar os alunos a recordarem o que já conhecem sobre o assunto e, também, guia-los em estratégias de antecipação, dedução e inferências podendo levá-los a perder o medo do texto em inglês para depois dar início à leitura, penso que isso faz sentido quando existe uma base bem feita.

O que parecia existir era um vazio, um não sentido, mesmo depois de lhes entregar o texto e discutirmos um pouco o assunto, os alunos nem tentaram ler. De fato, poucos participaram da discussão prévia que, fiz questão de lhes lembrar, também é leitura, mas não cheguei a pensar que poderiam travar na hora de se relacionar com o texto, afinal, foram eles que escolheram o assunto e, segundo Nuttall (1982), o interesse pela informação é determinante para nos dedicarmos à leitura. Enfim, para mim, não fazia sentido. Na sequência, de acordo com minhas notas de campo e meu diário reflexivo, Fernando sugeriu que a leitura fosse feita por mim em voz alta.

Acho que se a professora ler em voz alta fica mais fácil pra gente.. – Fernando (muitos colegas concordaram).

Tudo bem, eu posso fazer isso, mas antes vamos combinar algo: eu leio em voz alta depois que vocês se dedicarem um pouco ao texto sozinhos. Lembram dos cognatos? – tive que explicar o que era... (Notas de campo, 06/03/2013).

(...) foi como se tivessem pedido leitura para que eu lesse para eles. E eu acredito que não fariam isso. Na verdade, para mim, foi uma surpresa saber que não liam nada mesmo em inglês. Talvez a tradução tenha os confundido um pouco, ou tinham ciência de que não liam, mas precisavam aprender para ler na prova do vestibular (...). Não acho que errei na escolha dos textos. Cheguei a falar com eles sobre isso. Perguntei se reconheciam o gênero e disseram que nunca trabalham com artigo nas aulas. Perguntei se sabiam que

esse modelo de texto é um dos que mais circulam no contexto de uma faculdade, mas eles não sabiam. Não sei. Não acho que devo mudar o modelo de texto. Não só por o nosso tempo ser curto, mas porque não acredito que dessa maneira estarei colaborando com eles (Diário reflexivo, 06/03/2013).

Repensei tudo. Enfim, tive que reconhecer que, apesar de estarem a ponto de encerrar seu trajeto de escola pública, apesar de quase habilitados a se submeter a um vestibular, os alunos simplesmente não liam. Testemunhei apenas dois alunos se aproximarem do texto com intenção de um leitor. Pareciam desconhecer estratégias de leitura (Kleiman, 2012; Rojo, 2004; Grellet, 1981/1985). Pareciam nunca haver refletido sobre decodificação e leitura (Kleiman, 2012; Scott, 2005). Talvez eu devesse refletir com eles sobre decodificação, leitura e sobre estratégias de leitura – outro detalhe que não chequei pensando ser algo há muito internalizado por eles. Cheguei a pensar em como seria sua leitura em português, mas insisti em prosseguir com o trabalho agindo como expresso nos excertos abaixo que mostram parte das minhas reflexões diante desses eventos:

Talvez sejam dependentes da leitura em voz alta feita pelo professor (?) (Notas de campo, 06/03/2013).

A dificuldade pode estar ligada também à questão de como o “erro” foi tratado pelo professor noutros momentos e isso pode estar refletindo agora. Mas se eles pediram leitura... Não entendo. Talvez eu deva checar a leitura em língua materna. No entanto, penso que devo tentar um pouco mais. Agora muda muita coisa. A ideia inicial de trabalharmos sem o uso de dicionários talvez sofra alteração. Às vezes penso que pediram isso por conta da dificuldade com os trabalhos de tradução (Diário reflexivo, 07/03/2013).

Ao retomarmos, não tinham bem noção do que tratava o texto. Grifaram poucas palavras. Fiz a leitura em voz alta, compassada e o mais clara possível pensando que pudessem perceber qualquer som familiar e construíssem algum sentido por meio daquilo que preferi tratar como *listening*. De fato, os alunos pareceram se sentir mais à vontade com a leitura feita pela professora. Mas, aparentemente, não rendemos nada nessa aula. Tivemos que trabalhar parágrafo por parágrafo os textos referentes aos dois assuntos escolhidos (*globalization* e *brainwashing*) e isso consumiu 6 das nossas aulas (tínhamos duas aulas a cada encontro). Como suspeitei e conforme as minhas notas de campo e meus diários reflexivos os alunos realmente desconheciam estratégias de leitura.

Os alunos nunca ouviram falar em estratégias de leitura (Notas de campo, 06/03/2013).

Pedi a eles que usassem as estratégias de leitura que usamos em português. Deram sinais de que não sabiam do que eu estava falando. – Gente, vocês não conhecem estratégias de leitura? – olhavam uns para os outros e para mim. Alguns responderam que não. – Não? – Não... (Diários reflexivos, 06/03/2013).

Com respeito à leitura em voz alta, válido refletir sobre as considerações de Kleiman (2012:54) que afirma que essa abordagem priva os alunos do desenvolvimento de estratégias promovido pela leitura silenciosa e que é consequência da leitura eficiente. Mas, a leitura em voz alta foi feita por mim. Por outro lado, segundo a mesma autora, a leitura em voz alta também pode servir como modelo e para criar contextos de aprendizagem. Isso me faz refletir na possibilidade de nosso experimento ter passado pelo que Fernando chamou de “ambiente”, em sua visão, criado pelo professor nas aulas de inglês. Acredito que o “ambiente” de que fala Fernando se refere ao momento em que alunos e professor estão interagindo segundo o mesmo propósito, em uma atmosfera que parece o simples fluxo do sentido da atividade norteadora que é a construção de sentidos.

Provavelmente eu não consegui esconder a minha surpresa com tal evento. Mas, o que se seguiu foi intenso. Os alunos acompanharam a minha leitura com silêncio e atentos ao texto. Alguns interromperam a leitura para checar palavras pelos sons que lhe eram familiares. Estimulei-os a confiarem na intuição. Ao término tinham grifado mais palavras e muitos arriscaram inferências, deduções e contei a eles que estavam utilizando algumas estratégias de leitura e abordaríamos isso na próxima aula. Minha impressão foi de que *nós* criamos o ambiente que Fernando havia dito.

Na semana seguinte, durante nossa 5ª aula e 2ª aula da atividade de leitura, refletimos sobre decodificação e sobre leitura. Tentei ajudá-los a pensar sobre essas coisas que fazemos sem pensar sobre elas. Às vezes faz sentido parar tudo exatamente para isso, a sala de aula requer isso. Vivenciamos um pouco mais de silêncio nessa nossa história, mas alcançamos um raciocínio importante sobre decodificar e ler, como mostra o trecho a seguir que foi extraído do meu diário reflexivo.

Contendo minha indignação, propus uma reflexão sobre leitura e decodificação. É intenso o que sinto por ter visto essa turma focada nessa reflexão. Alunos do carteador tentando entender o que estava rolando...? estávamos tentando ler... só isso! (...). Não desistiram, questionaram e investiram. Vejo-os investindo nisso desde o início. (...) Fizemos um exercício meio bobo, mas penso que válido, pois parecem ter enxergado o que eu tentava dizer sobre ler e decodificar. Fiz uma espécie de teatrinho contando a história de duas personagens: uma que lia e outra que decodificava... A que lia não se prendia a palavras, mas ao sentido; conseguia fazer relações com outras leituras e outros conhecimentos advindos de outras pessoas, de outros contextos ou outras disciplinas; percebia o que não era dito explicitamente, mas estava dito de alguma maneira. Já a que decodificava, ao final não conseguia falar sobre o que leu. O mundo dessa pessoa era bem menor, mas podia ser tão expandido quanto daquela outra que conseguia ler. A leitura depende da decodificação e quem lê exercita a confiança em sua própria intuição, nas imagens que vêm à lembrança por meio da leitura e que nos enriquecem (ahh! Isso tem a ver com o que ouvi, ou assisti, ou li, ou vivi!) (...) Estou um pouco preocupada e constrangida porque vi na face dos alunos que se sentiram um pouco como alunos que não liam – por mais que eu tenha dito tudo isso para encorajá-los a se relacionarem com o texto (Diário reflexivo, 13/03/2013).

Conversamos novamente sobre a leitura palavra por palavra, procurei mediar a construção de sentido durante a leitura, chegamos a refletir alto em algumas partes do texto na tentativa de construir significado, como, exemplificando a partir do fragmento do texto<sup>15</sup> introdutório que apresento a seguir, pudemos reconhecer diversas palavras semelhantes às do português<sup>16</sup> e, segundo o excerto das minhas notas de campo, discutimos brevemente sobre língua e linguagem e procuramos observar o todo mediado pelo que já conhecíamos sobre o assunto:

Globalization is a historical process that began with the first movement of people out of Africa into other parts of the world. Traveling short, then longer distances, migrants, merchants, and others have always taken their ideas, customs, and products into new lands. The melding, borrowing, and adaptation of outside influences can be found in many areas of human life (...) – (13/03/2013).

Apêndice 1: Primeiro texto

- Observamos palavras cognatas.
- tentamos observar o todo e perceber sentido.
- tiveram dificuldade.

<sup>15</sup> Conforme disorro sobre a atividade de leitura neste capítulo, apresento fragmentos dos textos lidos durante esta experiência, mas, ao final da dissertação, apresento todos os textos completos a partir da p. 117.

<sup>16</sup> Os excertos que apresentam grifos são as palavras que mais foram grifadas pelos estudantes durante a atividade de leitura.

- não reclamaram.
- língua e linguagem
- passaram por mim devolvendo o texto.

(Notas de campo, 13/06/2013).

É desnecessário que me digam. A postura de cada um de vocês diante do texto já diz muito sobre sua recepção. A maioria de vocês, ao invés de pelo menos olhar para o texto, olhou para mim ou ao redor de si mesmos. Alguns de vocês recostaram-se em suas cadeiras. Alguns sorriram. Querem partilhar mais sobre isso? (Diário reflexivo, 13/03/2013).

A minha impressão foi de que a maioria dos alunos tinha receio de arriscar o significado das palavras cognatas e que, portanto, poderia lhes remeter ao significado em português e contribuir para construírem sentido entre elas. Pedi que utilizassem esse apoio porque poderiam se sentir mais seguros como, segundo Nuttall (1984), pode acontecer e devemos ter cautela com esse procedimento, pois os alunos podem necessitar no início. Como fico muito envolvida quando estou na sala de aula, a minha reação quando algum aluno se arrisca é de quem estava torcendo mesmo para que se soltassem, que confiassem no que estavam pensando. Então, eu acabava os incentivando espontaneamente, não por aprovação, mas porque eu vibrava mesmo com suas buscas, suas tentativas e empenho.

Penso que nos saímos bem na leitura do texto introdutório. Eles não reclamaram, mas eu os percebi cansados quando lemos o 1º parágrafo do artigo que, realmente, era mais denso. Nesse momento, segundo meus diários reflexivos, negociamos:

Fernando perguntou se não poderíamos trocar de texto. Disse que o primeiro texto foi bem, mas o restante estava difícil demais. Os colegas concordaram. Lembrei que teríamos texto novo na semana seguinte e assim ficaríamos com esse trabalho inacabado, mas eles preferiram. Perguntei se tinha algo a ver com o assunto e suas respostas me levam a concluir que estavam mesmo cansados. Foram duas aulas de muita novidade para eles com relação à leitura, pensamos muito juntos e acho que faz sentido terem pedido para interrompermos ali – (13/03/2013).

De fato, seguindo as orientações de Nuttall (1984), observei melhor o texto introdutório. Ele apresentava mais palavras cognatas e era composto de dois parágrafos curtos. Por certo, isso facilitou o exercício dos estudantes. O outro texto apresentava uma gravura e 3 parágrafos – o que também não era muito, mas talvez o fosse naquele momento em que já tínhamos refletido tanto sobre decodificação e leitura e depois, conforme íamos lendo e eles iam arriscando seus palpites, tentando adivinhar, inferir a partir do que

percebiam, e, portanto, tínhamos realizado muito trabalho. Além de, a essa altura, eu não desejar impor leitura alguma. Afinal, como Kleiman (2012) bem nos lembra, ninguém gosta de se dedicar a algo sem sentido. Ao final dessa aula, um gesto dos alunos me levou a refletir, conforme o excerto do meu diário reflexivo que se segue:

Outro detalhe curioso foi irem saindo da sala passando por mim devolvendo o texto. A naturalidade com que o fizeram me leva a pensar que se trata de uma rotina quando trabalham com material oferecido pelo professor. Não sei se é... – (13/03/2013).

Parecíamos distantes do nosso objetivo inicial de leitura que era interpretar e discutir nossas interpretações coletivamente, chegarmos à compreensão. Na verdade, estávamos aprendendo a ler em língua inglesa, estávamos aprendendo a nos relacionar com o texto em língua inglesa. Essa fase da atividade me lembrou das considerações de Kleiman (2012) com respeito a ler ser um jogo de adivinhar o tempo todo.

### 3.3.2 Segundo texto.

Na semana seguinte, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> aulas, seguindo a lógica da globalização, procurei levar um texto que tratava de um assunto que repercutiu no mundo e, portanto, mundialmente discutido, embora no momento desse acontecimento esses alunos ainda fossem muito crianças: o colapso das torres gêmeas em Nova York. O texto escolhido, *Text of Bush's address*<sup>17</sup> (apêndice 2) - trata-se do discurso de George W. Bush aos americanos após os ataques de onze de setembro.

Os alunos tiveram mais facilidade. Comentamos um pouco o momento histórico em que o texto foi escrito e acontecimentos provindos desse momento (Kleiman, 2012; P. Freire, 1993/2007; Rojo, 2004). Novamente, trabalhamos as estratégias de leitura, mas eles ainda me pediram para fazer uma leitura em voz alta. Fizemos a discussão do texto em português. Senti que havia dificuldade de compreensão mesmo na língua materna e pensei sobre a escolha dos textos que era feita por mim e que poderia não estar de

---

<sup>17</sup> Discurso do então presidente dos EUA George Bush à nação americana após os ataques de 11 de setembro publicado no site da CNN.

acordo com o *background* dos alunos (Nuttall, 1982). Detalhes desses eventos estão nos excertos abaixo extraídos das minhas notas de campo e dos meus diários reflexivos:

Pediram a leitura em voz alta. Perguntei se alguém se prontificava a ler algum parágrafo. Ninguém se manifestou (Notas de Campo, 20/03/2013).

Parece que hoje as estratégias de leitura ficaram mais claras para os alunos. No momento de levantarmos o conhecimento prévio, mais alunos participaram, levantaram hipóteses, deduziram. Entendo a dificuldade que estão tendo com a leitura em língua inglesa – eles nunca tinham feito isso. Mas nossas discussões foram todas em português... Estou acreditando que têm dificuldade com leitura na língua materna, pois não conseguimos chegar ao que era central no texto de hoje. Talvez eu não esteja escolhendo os textos ideais, mas e o vestibular? Será que no vestibular eles terão textos mais simples do que esses? Enfim, a leitura e interpretação ainda não aconteceram. E o desejo que citaram em vários momentos de serem consultados sobre o que desejam...? Acho que na próxima semana levarei dois textos: um em inglês, outro traduzido (Diário reflexivo, 20/03/2013).

Quando aconteceu o colapso das torres gêmeas a maioria dos alunos tinha 4 anos de idade, mas todos afirmaram ter assistido as imagens desse evento histórico fazendo comentários sobre os aviões se chocando com as torres. Um aluno fez comentário sobre o preconceito que foi disseminado contra a comunidade islâmica graças aos atentados e às decisões do governo americano que sucederam os mesmos. De acordo com fragmentos das minhas notas de campo e do meu diário reflexivo, outros alunos se manifestaram e o garoto que comentou o preconceito sofrido pelo colega islâmico deu outros detalhes sobre isso:

Uma aluna contou que sentia medo quando via um homem de barba.  
Vanessa: – Mas os ataques foram muito longe daqui (Notas de campo, 20/03/2013).

Quando (...) falou do preconceito contra a comunidade islâmica, ele comentou que tinha contato com um garoto dessa cultura que partilhou tal informação dizendo que não tinham o que fazer, pois isso estava no mundo e para onde quer que fossem assim seriam tratados. O pai se sentia mal quando entrava em um avião por que sempre tinha alguém que o olhava atravessado. (...) Fernando indagou eles terem feito guerra e procurando o Bin Laden e no fim quem o capturou foi Obama. – Não é engraçado isso, professora? (...) Alex disse que foi isso, a guerra que enfraqueceu os EUA porque Deus sacrifica quem faz guerras. Fernando: – Ahh! Para! Eles gastaram muito com a guerra. (...) Alguns disseram que as guerras acontecem por intolerância, desacordo, porque uns não acatam as ideias dos outros. – Vocês acreditam que tudo isso nos afetou? Afetou o Brasil? – (...) disse que achava que sim, mas não sabia explicar. – Dizem que acertaram o coração deles, então, acho que ficamos mais fortes. (...) Acho que a leitura em si não aconteceu, mas

estamos trabalhando. Enquanto tentávamos ler eles me olhavam como quem queria retorno de certo e errado, de aprovação de suas deduções etc.. (Diário reflexivo, 20/03/2013).

A leitura do texto propriamente foi superficial. Mas considero que essa discussão foi mais rica do que a do texto anterior. Os alunos estavam visivelmente mais tranquilos no início da atividade e ao final. Perguntei se conheciam o gênero *speech* e ninguém conhecia. Conforme minhas notas de campo e meu diário reflexivo, fiz referência ao famoso *speech* de Martin Luther King e o comentamos:

(...) respondeu *I have a dream*.  
 Professora: – Quem mais conhece esse *speech*?  
 Fernando: – Ele queria igualdade.  
 Luciana: – Ele lutava pelos negros.  
 Só esses alunos se manifestaram.  
 (Notas de campo, 20/03/2013).

Professora: – Quem costuma fazer discursos?  
 Diogo: – Gente importante.  
 Alex: – Gente que tem poder?  
 Professora: – Pessoas que podem influenciar outras, que podem representar ideias e interesses de outras pessoas também e, normalmente, envolvem causas sérias e isso nos diz que nenhum discurso público é sem propósito, não acham? – Perguntei se podíamos levantar hipóteses do texto (...) – O que podemos esperar do pronunciamento *do presidente dos EUA* depois de um ataque dessa proporção? Importante lembrarmos que não era nenhum porta-voz, era o próprio presidente de uma nação poderosa. Quem era o presidente na época? – diversos responderam. Um aluno disse que ele anunciou a guerra e faria justiça aos mortos. – O que mais esperam desse texto? Será que ele tentaria tranquilizar a nação? – concordaram que sim (Diário reflexivo, 20/03/2013).

Os alunos grifaram palavras conhecidas e cognatas e por dedução alguns conseguiram pegar o que estava sendo dito pelo presidente, conforme os fragmentos extraídos do texto e do meu diário reflexivo que podem explicitar melhor esse evento:

Our country is strong. A great people has been moved to defend a great nation. (Fragmento do 5º parágrafo do texto).

Immediately following the first attack, I implemented our government's emergency response plans. Our military is powerful, and it's prepared. Our emergency teams are working in New York City and Washington, D.C., to help with local rescue efforts (9º parágrafo do texto).

Fernando: – Ele está dizendo que o país é forte e pessoas ótimas se movem para defender uma ótima nação?

Alex: – Imediatamente seguindo os ataques?

Fernando: – Ele implementou um governo de emergência..

Elis: – Eles estavam preparados?

Fernando: – Os militares estavam preparados? Não sei, professora, é alguma coisa com militares. Time de emergência está trabalhando?

Diogo: – Esse time está trabalhando na Cidade de Nova York e em Washington? O resto eu não entendi.

O Fernando é o que mais arrisca. Eles todos sempre arriscam olhando para mim querendo confirmar suas deduções, suas adivinhações. Interessante quando Diogo disse que o resto ele não entendeu. Para mim isso é sinal de que está confiando na sua leitura. Ele me pediu para ficar com o texto e que o devolveria na próxima aula.

(Diário de 20/03/2013).

Penso que para quem não conseguiu segurar o texto anterior com as mãos, nem olhar para ele devido ao medo, ao estranhamento que foi tão forte, a nossa relação com o texto hoje foi surpreendente. Ainda assim, fiquei com a questão sobre a relação deles com o texto em língua materna.

### 3.3.3 Terceiro texto.

Para as aulas 9 e 10 tivemos outro texto. O terceiro texto, *Timid Professionals* (apêndice 3), foi o selecionado para abordarmos o outro assunto escolhido pelos estudantes: *brainwashing*. Até esse momento havíamos tido 8 aulas em meio a ajustes e negociações que, segundo Allwright, (2005), podem compor a fluidez da rotina na sala de aula. Reconheço que na leitura desse texto tudo fluiu com mais tranquilidade com relação talvez a operacionalização, afinal, tinham noção do que fazer, aquele estranhamento do texto em inglês parecia superado, eles sabiam de que maneira entrar no texto. Também a ideia de trabalhar sem dicionários e nos dedicarmos à construção de sentido a partir do que conhecíamos sobre o assunto e das diversas palavras conhecidas no texto também.

Novamente, seguimos as estratégias e, dessa vez, quando me pediram para fazer a leitura em voz alta, alguns se manifestaram para fazê-lo, entre eles, dois alunos que faziam parte do carteadado no início da experiência. Mas pediram que eu fizesse a leitura uma vez e eles fariam depois. Começamos a refletir no título do livro de onde o texto

foi extraído: *Disciplined Minds: A Critical Look of a Salaried Professionals and the Soul-Battering System that Shapes Their Lives.*

Professora: – Pensando nesse título, o que vocês esperam do texto que iremos ler?

Alex: – Empregados controlados?

Diogo: – Mentas disciplinadas!

Luciana: – Mentas que não pensam? Que obedecem?

(Notas de campo – 27/03/2013).

Professora: – Tem a ver com o que pediram, *brainwashing*?

Os alunos concordaram. Concordaram que existe uma pressão por se formarem, que todos dizem que sem uma formação nunca serão alguém. Alguns falaram do desejo de ter um bom futuro, de viajarem, pelo menos duas pessoas falaram do desejo de fazer cursos fora do país, mas muitos não têm noção do que querem fazer (Diário reflexivo – 27/03/2013).

Continuando, fiz a leitura usando gestos e mímicas enquanto lia. O texto, contendo 4 parágrafos (dois deles bem curtos), foi lido e discutido na primeira aula, sem conseguirmos chegar a relacionar essas ideias que conseguimos perceber em cada parágrafo. Saímos da aula com ideias fragmentadas. Nessa discussão, toda feita em língua materna, a dificuldade de fazer relações parecia clara.

Abaixo cito um excerto dos dois primeiros parágrafos do texto em inglês nos quais o autor descreve duas cenas de trabalhadores a caminho do trabalho e, em seguida, cito excertos das minhas notas de campo e dos meus diários reflexivos que podem demonstrar a dificuldade de interpretação dos estudantes:

“No two people are allowed to read the same thing,” I said above the noise, gesturing toward the other passengers on the crowded subway car. My out-of-town visitor glanced around the clattering train. Indeed, the commuters hurtling toward their jobs in Manhattan's office buildings, restaurants, shops and other workplaces were reading such a wide variety of material that my joke almost held up. That typical weekday morning found riders engrossed in all kinds of magazines, paperback books, the Daily News, the Post, the Times, office documents, a software instruction book and, yes, the Bible. Those who weren't reading were listening to headphones, talking to others or, apparently, just thinking.

Seeing this every day on the subway set me up for a surprise one morning when I went to catch a suburban commuter train to Manhattan. I had stayed overnight in Westchester County, an upscale New York City suburb where many executives and professionals live. I would be riding into the city with lawyers headed for big corporate law firms, financial analysts going to investment banks, editors bound for publishing conglomerates, as well as accountants, journalists, doctors, architects, engineers, public relations

specialists and a host of other professionals. Boarding the train felt something like entering a library. There were no conversations even though nearly all the seats were occupied. Almost everyone was reading. But the dozens of passengers were reading only two things: the *New York Times* and the *Wall Street Journal*. I could have formulated another joke about allowed reading matter, but the scene was too spooky, like the aftermath of an invasion of the body snatchers; everyone dressed the same, in suits, sitting silently in neat rows and columns, each holding up a large newspaper, absorbing the same information” (dois primeiros parágrafos do texto).

Apêndice 3: Terceiro texto.

Os alunos ficaram animados. Disseram que esse texto tinha mais palavras conhecidas e ficou mais fácil para eles. Eu acho que eles é que estão mais tranquilos, mais familiarizados com o texto em inglês e por isso estão achando mais fácil e eu disse isso a eles. (...) Chegamos à compreensão do cenário em que os eventos aconteciam, características das pessoas que ocupavam os vagões, mas o pano de fundo parece que ninguém enxergou. Talvez tivessem perdido o foco no assunto que escolheram. Então, eu pedi que tentássemos ir do macro para o micro: – Qual é o assunto norteador dessa vez? Nós trabalhamos um assunto até agora: *globalization*. Qual era o outro assunto? (...) – Perfeito! Agora, o que esse texto tem a ver com *brainwashing*? – Fernando perguntou se eles tinham independência para pensar. Tentei ajuda-los lembrando quantos trens o autor citava no texto, que tipo de pessoas estavam nos vagões e o que essas pessoas faziam enquanto estavam nos vagões. Até aí tudo bem. Quando chegávamos ao momento de relacionar essas ideias, tinham dificuldade e ficavam olhando para mim. (Diário reflexivo – 27/03/2013).

Por não termos conseguido encontrar um elo entre as ideias discutidas em português, ocorreu-me que os alunos tinham dificuldade de leitura e interpretação mesmo na língua materna. Disse que eu havia levado o texto traduzido com a finalidade de fazermos o mesmo exercício de leitura e interpretação. Entreguei o texto *Timid Professionals*, traduzido (apêndice 4), para fazermos a leitura em português. Os excertos abaixo extraídos das minhas notas de campo e do meu diário reflexivo apresentam detalhes dessas 2 aulas:

Hoje os alunos parecem ter ficado intrigados quando dei a eles o retorno da nossa atividade de leitura em português... Muita dificuldade.. e fico me perguntando se isso é só distração... se isso é o que estou pensando que é... Vi no olhar da maioria deles a preocupação com o resultado. – Gente, pra mim, parece que nossa dificuldade não é exatamente com o inglês. Eu quero saber o que vocês acham. Fernando: – A gente não lê, professora? A gente decodifica? – Essa pergunta me deixou preocupada. Preciso ajuda-los a amadurecer tudo o que estamos vivendo nessas aulas. Nossas aulas de inglês... Nossa! Preciso ajuda-los a pensar... Eles precisam disso. Eu preciso disso. Talvez sejam muitas as informações. Chegaram à conclusão que os ocupantes dos dois trens eram manipulados. Tentei fazer uma analogia usando o exemplo de duas salas de aula: um grupo seria formado por eles, se

vestindo como bem queriam e fazendo grandes círculos para discutirem ideias com os professores. O outro grupo usando uniformes idênticos e sentados enfileirados. Perguntei o que isso dizia a eles. Fernando disse: – Nós somos livres, eles não.

Talvez a questão esteja ligada ao *background*, mas eles mesmos escolheram o assunto que discutimos previamente e com o qual se mostraram familiarizados – não todos, mas isso é natural. Estou muito impressionada. Como alunos com tanta dificuldade de interpretação estão prestes a finalizar o Ensino Médio e nunca leram um texto em inglês em aulas de inglês? Estou pensando que o nosso tempo é muito curto e corremos o risco de não fecharmos o trabalho de maneira que fiquemos todos satisfeitos com a experiência. Seria terrível passar por tudo isso e eles ficarem com a sensação de que não leem... (Diário reflexivo, 27/03/2013).

Citei outro exemplo usando duas salas de aula: a turma deles e outra turma. Alguns alunos me pediram pra continuar dando aula para eles. (Notas de campo – 27/03/2013).

Os alunos passam tantos anos dentro da escola. Eu já ouvi tanta coisa sobre indisciplina. Por que eles assistem a essas aulas? Por que eles dão tanto trabalho em umas disciplinas e menos em outras? (...) Eu penso que eles podiam deixar a escola melhor preparados, inclusive para o vestibular, mas principalmente, para a vida social. Como isso é possível sem leitura? Por que a escola não nos ensina a pensar? Isso é criminoso (Diários reflexivos, 28/03/2013).

Conversamos sobre o nosso possível teste. Disse a eles que eu esperaria que fizessem sozinhos no teste o que estávamos fazendo juntos durante as atividades. Pedi para não se preocuparem com nota, para deixarem fluir o que tínhamos feito até ali, que confiassem na intuição boa que tinham. Estavam indo muito bem. E, enfim, conforme o excerto abaixo extraído do meu diário reflexivo, contei com minhas palavras em linhas gerais o que aquele autor desejava quando escreveu seu livro:

(...) contei a eles que o autor defende que o estudo e o trabalho têm que ter significado para a vida, têm que nos estimular criativamente e não nos formatar, suprimindo e nos subordinando em função do funcionamento de uma máquina segundo interesses financeiros e em detrimento de nosso real potencial. – Se vocês conseguem perceber seu ideal, capturem esse ideal. É a única maneira de resistir a esse processo. Consultem aí dentro de vocês e não fora. Fora está o ensino que nos priva de reflexão e o mercado nos induzindo a escolher nossa profissão, entre outras coisas, pelo lucro material. A resposta sempre está no que nos impulsiona, no que nos entusiasma. O dinheiro virá é com isso (Diário reflexivo, 27/03/2013).

Na verdade sabemos que é comum passarmos por dificuldade de compreender alguns textos mesmo na língua materna. Para mim, ficou claro que a dificuldade em língua

materna afeta a leitura em língua inglesa. Mesmo os alunos tendo perdido o medo do texto em inglês, mesmo nossas discussões sendo feitas em português, e mesmo eu tentando orientar um pouco pinçando palavras-chave como recomenda Kleiman (2012:89), os alunos demonstram dificuldades. Ainda assim, penso que fizemos excelente progresso.

#### 3.3.4 Primeiro teste.

Chegamos às nossas 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> aulas, dia do nosso primeiro teste que na verdade foi surpresa. Seria a nossa primeira avaliação de um total de duas. Mostraram-se ansiosos, preocupados. Estariam sendo avaliados, mas tentei deixá-los tranquilos quanto à nota, lembrando-os do que lhes foi dito no início dos trabalhos sobre o modelo de avaliação contínua<sup>18</sup> e quanto ao próprio teste, afinal, não faríamos nada diferente do que fizemos durante as aulas.

Recordamos a nossa primeira experiência de leitura juntos – quando ficaram olhando para mim como se não soubessem o que fazer com o texto. Lembramos ainda que estávamos quase ao fim da nossa experiência e agradei pela oportunidade de realizar esse trabalho que só foi possível graças à determinação do grupo que, independente das dificuldades, mostrou-se e se manteve disposto e envolvido nos trabalhos. Alunos que proporcionaram momentos de aprendizagem muito significativos para mim, inclusive pessoalmente (Allwright, 2005:10).

Perguntei o que pensavam que eu esperava com esse teste e o que eles esperavam também. Um aluno respondeu que esperava conseguir responder as questões e achava que era isso que eu esperava deles. Conforme minhas notas de campo a minha resposta foi simples:

Professora: - Para responderem, o que devem fazer primeiro?

Fernando: - Aquilo que a senhora ensinou, procurar os cognatos, tentar se relacionar com o texto sem usar o dicionário.

---

<sup>18</sup>Conforme as Leis de Diretrizes e Bases de 1996, Art. 24 V, a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Professora: - Sim. Construírem sentido. Lerem. Vocês vão fazer, sozinhos ou em duplas, o que fizemos todos conjuntamente. Observem o título, levantem hipóteses, ouçam a intuição, valorizem informações já conhecidas sobre o assunto, tomem nota, tudo o que já conhecem e que fizemos juntos (03/04/2013).

O texto escolhido para o primeiro teste, intitulado *What is addiction?* (apêndice 5), é um artigo que fala sobre vícios e seus efeitos no corpo humano. O texto foi seguido de 8 questões: 6 sobre o assunto e 2 sobre a atividade (sobre o grau de dificuldade e opinião sobre a atividade) e um campo para deixarem considerações que julgassem relevantes acerca da atividade ou qualquer outra consideração que julgassem necessária. Os alunos escolheram trabalhar em duplas. Abaixo, exponho os resultados alcançados pelos 8 alunos participantes da pesquisa nesse primeiro teste:

- 1 aluno acertou 1 de 6 questões, embora nas considerações tenha afirmado:

...eu aprendi mais do que nos anos que eu tive aula de inglês – Natan.

- 1 aluna acertou 2 de 6 questões e afirmou:

Gostaria de dizer que gostei muito da atividade e quis deixar isso muito claro – Elis.

- 3 alunos acertaram 3 de 6 questões:

...estou conseguindo entender parte do texto – Ricardo.

Algumas questões confusas por poder ser duas alternativas – Alex.

Foi mais fácil fazer compreender o texto e responder as questões, do que traduzi-lo e não aprender nada – Fernando.

- 3 alunos acertaram 4 de 6 questões:

...descobri que não é preciso ficar traduzindo cada palavra para entender todo o texto – Diogo.

...consegui ler e não traduzir e aprendi o fundamental que é não me apegar às palavras, você conhecendo um número de palavras, você consegue ler e entender o contexto – Luciana.

Essa atividade é muito boa. Levanta aspectos importantes. Textos assim são bons para os alunos que não têm muito conhecimento de algumas palavras em Inglês – Vanessa.

O resultado dos demais estudantes no geral:

- 6 alunos acertaram 2 de 6 questões;

Entre as considerações desses 6 alunos, 1 aluna afirma que a proposta de aulas é diferente e gostou; 1 aluno afirma que esteve confuso porque faltou e achou difícil acompanhar; 1 aluna afirma que a língua inglesa não lhe é familiar; 1 aluno disse que não gostou porque teve dificuldade, mas as aulas não são chatas e os outros 2 alunos simplesmente afirmam ter gostado da atividade.

- 6 alunos acertaram 3 de 6 questões;

Entre as considerações desses 6 alunos, 1 aluno afirma que a proposta de aulas é diferente e gostou, 1 aluno afirma que ler e responder as questões é melhor do que trabalhos com tradução, 1 aluna afirma gostar da atividade apesar de considerar difícil, 1 aluno considera as aulas ótimas mesmo não entendendo muito inglês, 2 alunos consideram a melhor aula de inglês que tiveram.

- 4 alunos acertaram 4 de 6 questões;

Entre as considerações desses 4 alunos, 1 aluno escreveu as considerações em língua inglesa dizendo que a maneira de ensinar mudou; 1 aluno disse que gostou do modelo de aulas; 1 aluna disse que gostou de interpretação de texto e da professora ajudar com a leitura e 1 aluno não se manifestou.

- 1 aluno acertou 5 de 6 questões;

Esse aluno disse que achou interessante porque a atividade fez raciocinar.

Apurei esses resultados sem a expectativa de que me dissessem muita coisa, afinal, acreditei na relevância do que vínhamos experimentando durante as atividades desenvolvidas a partir da colaboração dos alunos segundo suas necessidades e interesses e que eu percebia como coesão, pois eles se mantinham focados e por isso tínhamos feito progressos. De qualquer maneira, esses resultados demonstram que, pouco mais de 60% dos estudantes que fizeram o teste, conseguiram realizar o processo de leitura sozinhos, utilizando as estratégias conscientemente e acertando pelo menos a metade das questões.

Levei os resultados para a aula seguinte e discutimos como eles fizeram o teste. Entreguei as provas sem correção e sem nota para que pudéssemos discutir o que fizeram e pedindo para que partilhassem como chegaram aos resultados. Em seguida

pedi que observássemos as questões segundo o nosso conhecimento prévio. Conforme meus diários reflexivos:

Até agora trabalhamos com 1 artigo, 1 speech e parte do capítulo de 1 livro. Então, elaborei a primeira questão para saber se essas informações que eu passava a respeito do gênero que leríamos tinham sido notadas e/ou tido alguma relevância para os alunos. Só um aluno acertou essa questão.

Professora: – O que é um texto informativo? Que características tem um texto informativo? – Ninguém soube dizer. – Será que uma bula de remédios ou um manual de instrução que acompanha o aparelho de celular de vocês podem ser considerados informativos?

Fernando: – Sim.

Ricardo: – Eu trabalho com isso e a gente lê manual e apostila para fazer o conserto.

Professora: – Ótimo! Temos noção do formato e da intenção do texto informativo. Restam as alternativas: artigo e crônica. – muitos responderam que era artigo. – Isso é uma dedução ou acionaram o conhecimento prévio? (...) – (03/04/2013).

A discussão foi relevante. Os alunos perceberam o que deixaram de fazer durante o teste. Sentiram-se meio constrangidos com os resultados, mas expliquei que talvez isso seja fruto de terem ficado tensos na situação de prova. Muitas vezes, o tratamento que é dado à prova parece inadequado por ter um peso determinante sobre o aluno A, B, C etc., que determina até o perfil do aluno sem, na verdade, avaliar seus progressos, e como lida com a prova, entre outras coisas.

Lembrando que na semana seguinte teríamos o teste final pedi que ficassem tranquilos, que se lembrassem do que tínhamos acabado de fazer, que tentassem ler despreocupados com nota porque eu não iria olhar para nenhum deles segundo a nota que estivesse no canto de tal papel. Rever o teste juntos deixou claro que na hora do teste, ou deixaram de confiar no conhecimento prévio, nas hipóteses, deduções e inferências que fizeram enquanto revimos o teste juntos e/ou estavam dependentes da ajuda da professora.

### 3.3.5 Segundo teste.

Chegamos às nossas 13<sup>a</sup> e 14<sup>a</sup> aulas, dia do nosso segundo teste, e eu fiz outra surpresa para os alunos levando um dos textos que trabalhamos noutra momento: *Timid*

*Professionals* (apêndice 6). Optei por esse texto em razão de ter sido, talvez, o mais trabalhoso, o único que chegamos a tentar interpretar na língua materna e por ter sido motivo de tantos questionamentos.

Em síntese, esse texto mostra duas situações: uma em um metrô e outra em um trem. No metrô, a caminho do trabalho, as pessoas estavam em trajes variados, realizavam leituras variadas, algumas ouviam música e outras pessoas pareciam estar apenas pensando. No trem, vindo de um subúrbio sofisticado de Nova York, as pessoas se vestiam conforme um padrão, em completo silêncio, e, ao invés de variedade, liam apenas dois tipos de jornais. Os passageiros dos dois veículos tinham o mesmo destino: Manhattan. As pessoas que demonstram mais liberdade no vestuário, no comportamento etc., faziam o trabalho menos criativo. Os passageiros considerados menos independentes por demonstrarem seguir padrões mais rígidos, são convidados a realizar o trabalho mais criativo. Mas, segundo o autor, não parecem ser pensadores independentes.

Resumidamente, essa história faz parte de algo muito maior que é o pano de fundo em que o autor discorre sobre a supressão da criatividade durante a formação dos sujeitos em função e segundo interesses das grandes corporações, mas o texto não foi discutido com tamanha profundidade, mesmo porque nem teríamos tempo.

A avaliação tinha duas questões, uma interpretativa e outra de múltipla escolha. Apresento-as, seguidas das respectivas respostas dos 8 alunos participantes formais da pesquisa:

Questão nº1: Em uma síntese, escreva sobre o que o autor está discorrendo no texto acima.

O texto é a visão crítica do salário dos profissionais. O autor mostra dois exemplos de profissionais no cotidiano indo para o trabalho – Diogo.

O autor traz, nesse texto, tipos de pessoas com hábitos diferentes, mostrando que são realmente pessoas com mentes independentes ou não, deixando a critério do leitor para responder essa dúvida – Alex.

Ele sofre influência do mesmo modo de cada jeito e classe social de cada um – Ricardo.

Ele fala que, independente dos tipos de pessoas que estão nesses dois trens, sendo elas de classes diferentes, mesmo assim, não são mentes

independentes. Enquanto elas não reconhecerem isso não terão uma mente independente – Fernando.

Que, independente da classe social, todos pegam metrô, sendo rico ou pobre, eles pegam metrô – Natan.

As pessoas, mesmo estando em trens diferentes, sofrem a mesma influência, todas as pessoas já passaram por essa situação – Vanessa.  
(10/04/2013)

Questão nº2 – Nesse fragmento “...And even more disturbingly, it indicated that people who do creative work are not necessarily independent thinkers.”, o autor está dizendo:

- E mais, isso sugere que as pessoas que não fazem o trabalho criativo são pensadores independentes.
- E ainda, o mais preocupante, isso indica que as pessoas que fazem o trabalho criativo não são, necessariamente, pensadores independentes.
- E o pior, isso demonstra que as pessoas que fazem o trabalho mais criativo não são, necessariamente, mentes independentes.

Apêndice 6: Segundo teste.

Todos acertaram essa questão de múltipla escolha. E ninguém conseguiu chegar à grande questão discutida pelo autor em torno da possibilidade de manipulação que pode levar os sujeitos a pensarem que escolheram suas profissões por olvidarem seus próprios anseios e depois de algum tempo se sentirem insatisfeitos e reféns do sistema em que estão inseridos. Conforme o excerto do meu diário reflexivo, os alunos escolheram o assunto *brainwashing*, mas no momento da leitura, mais uma vez, esqueceram-se dele e, de posse desses resultados, retornei à sala de aula para checarmos o teste juntos.

Na verdade eu esperava que eles aprofundassem um pouquinho mais, afinal, o texto não era totalmente estranho para eles. Estou intrigada com isso porque logo que eles escolheram o assunto eu perguntei o que eles entendiam por *brainwashing* e diversos alunos citaram manipulação, lavagem cerebral, controle, poder, mas diante do texto não fizeram a relação.

Professora: – Gente, esse texto foi selecionado para abordarmos um dos assuntos escolhidos por vocês lá no início da nossa experiência, lembram? – um dos alunos respondeu *brainwashing*. Então, pedi que tentássemos relacionar as reflexões a que havíamos chegado com o assunto escolhido por eles.

A maioria comentou sobre o vestuário padronizado dos trabalhadores que vinham de um condomínio luxuoso de *Manhattan*. Eles seguiriam um padrão

e regras. Os demais eram mentes independentes. De repente alguém disse que ninguém era mente independente, porque ele se via no outro vagão e não vai fazer o que ele quer porque a mãe disse que ele tinha que estudar para ser advogado. Quando perguntei se ele tem vontade de ser advogado ele respondeu que se ele conseguisse ser, tudo bem, mas ele gostaria mesmo é de ser músico.

Discutimos um pouco sobre profissão e creio que 80% dos alunos não têm ideia de qual profissão gostariam de assumir na vida. Perguntei se as disciplinas da escola não lhes deram nem um sinal até agora. Um aluno assegurou que sim, pois se sai muito bem em exatas, então, será engenheiro. Dos alunos interessados em prestar vestibular quando terminarem o colégio, nenhum está pensando em prestar o vestibular esse ano para saber como é e poder se preparar melhor.  
(10/04/2013).

A questão da interpretação parece estar além da construção de significados, pois construímos significados a partir das relações que conseguimos fazer entre o novo e que já conhecemos. Mas se os alunos pediram *brainwashing* eles conhecem, minimamente, esse conceito. Isso me leva a crer que a dificuldade que experimentamos pode ter sua raiz na filosofia de ensino da própria escola que não nos ensina a pensar, a refletir, a examinar e a relacionar tudo o que percebemos.

Digo isso porque a escola insiste em manter esse modelo de ensino que até poderia ser relevante para a vida dos estudantes, mas o faz por meio de uma abordagem desconectada do poder naturalmente reflexivo do aluno, como se ele fosse a esponja que absorve conteúdos, conforme relata Nuttall (1982/1985). E ainda que fosse e conseguisse memorizar conteúdos, como usufruiria desses sendo desconexos de sua atuação cotidiana e no mundo social?

Sabemos que, caso esses conteúdos sejam decorados, acabam esquecidos por não passarem pelo processo natural do aprender em que a curiosidade é estimulada e permite usar o conhecimento prévio em benefício da percepção e possível recepção do novo ou o *conhecer* de que fala P. Freire (1993/2007).

### 3.3.6 Questionário sobre a experiência de leitura.

O questionário sobre a experiência de leitura (apêndice 7) foi concebido igualmente com o intuito de ter um registro de possíveis reflexões sobre todo o trabalho realizado

por meio de perguntas que pudessem proporcionar algum retorno sobre possíveis mudanças dos alunos em relação à leitura. Abaixo, apresento as questões que compuseram esse instrumento e, em seguida, apresento excertos em forma de síntese das respostas dos 8 alunos participantes formais desta pesquisa.

1. Conte sobre sua experiência de leitura de textos escritos em inglês na escola (nas aulas de língua inglesa).
2. Antes da experiência de leitura de textos em inglês realizada durante esse semestre, você arriscava ler textos em inglês? E hoje, como você se sente/reage quando se depara com outros textos escritos em inglês? Justifique.
3. Durante esse primeiro semestre de 2013 a *avaliação* contemplou o seu desenvolvimento durante as aulas de inglês; não apenas a sua presença, e não apenas por meio de prova, mas a sua participação, as suas contribuições, o seu foco nas atividades e testes tanto orais quanto escritos. Como você avalia esse modelo de avaliação?
4. Faça uma análise crítica desse semestre apontando possíveis falhas ou acertos, indicando como considera ideal que os trabalhos nas aulas de inglês no próximo semestre sejam desenvolvidos, citando possíveis temas que acredita ser importantes pensando no retorno para a sua vida (pessoal, profissional, whatever...).
5. O seu interesse ou a sua visão sobre a importância de se estudar inglês mudou durante esse semestre? Como você se reconhece capaz de aprender essa segunda língua?
6. Considerações que deseja fazer.

Apêndice 7: Questionário sobre a experiência de leitura

Meu interesse de estudar inglês na escola: mudou. Não achava o método de antes muito eficaz e acabava não esforçando tanto, agora com esse novo método o inglês na escola fica mais interessante (...). A leitura na escola melhorou muito porque começamos a ler os textos todos juntos, e assim o entendimento foi melhor (...). Gosto desse modo de avaliação, não ficamos totalmente presos ao caderno ou apostila, lemos alguns textos juntos e praticamos mais oralmente. Espero que o método no próximo semestre não mude, pois semestre passado ficamos totalmente presos a somente exercícios escritos e acabamos não aprendendo nada - Alex.

Nunca gostei de ler texto em inglês, pela vergonha de errar, mas agora posso pegar um texto e saber do que esta falando, mas me arriscar a ler ainda ã tenho esta coragem. (...) se concentra na minha é impossível devido ao alto volume que meus colegas se comunicam. (...) Sempre achei importante ter o conhecimento de uma segunda língua, só achei um modo de ter a base desse conhecimento na escola. Para maior conhecimento terei que fazer um curso a parte - Luciana (se referindo a leitura em voz alta).

Gostei muito desse semestre aprendi mais coisa do que esses anos que estudo inglês na escola, a professora acertou dando textos e pedindo para tentar não traduzir cada palavra com dicionário (...) foi o semestre que menos escrevi e mais aprendi (...) pela primeira vez eu respondi uma prova

de inglês sem um dicionário ou vocabulário... ou sem colar ou algo do tipo – Diogo.

Os textos que realmente eu li e entendi foi nesse ano e foi nesse ano que eu estou conseguindo compreender melhor os textos (...) hoje é mais fácil tentar compreender os textos em inglês e na maioria das vezes eu consigo. Foi boa porque foi um modelo diferente e completo de coisas que eram mais perguntas pessoais. Sim, porque com a compreensão é mais fácil entender essa língua – Fernando.

...eu não sabia ler ou traduzir, só usando o dicionário (...). Não me arriscava porque não sabia ler ou traduzir. Mas agora eu me arrisco e estou entendendo mais. (...) eu discuto com a professora e a sala também ajuda a traduzir. Não tenho o que criticar (...) e eu entendo. (...) que o inglês é para a vida toda e muito importante – Natan.

Não tenho a noção de colocar a letra na ordem certa só traduzir mesmo. (...) consigo entender por algumas palavras, que ajuda e dá sentido no texto. Por meio dessas palavras consigo entender os teus textos agora. (...) É bom, desse jeito estou aprendendo mais do que em outras matérias (...). Sim, só a noção da palavra que eu preciso saber, isso vai me ajudar muito e também preciso aprender palavras desconhecidas. (...) preciso muito saber inglês mesmo, sendo a primeira língua do mundo, aonde vou todos têm uma noção do inglês por isso está sendo importante para mim e serve de inspiração (...). Eu desejo que você não fosse embora que eu estou aprendendo muito com você – Vanessa.

Muito boa me ajudou muito na compreensão da língua inglesa aprendendo palavras novas. Antes eu não tentava entender, mas agora com um conhecimento um pouco melhor me arrisco nas aulas. Um modo melhor que não fica na mesma coisa só de prova e a professora reconhece melhor o que o aluno aprendeu. Somente ouve acertos acredito que todos os alunos entenderam o proposto. Aumentou, faz um tempo que eu acabei de resolver o que fazer e aprender melhor inglês. A professora muito boa; tem o interesse de ouvir os alunos, diferente de muitas outras.  
(17/04/2013).

A maioria dos alunos diz que teve ensino de leitura durante essa experiência e que antes tinha só tradução, usavam o dicionário, tinham medo de errar quando tinham que ler em voz alta e essas respostas têm sentido quando no início da experiência de leitura muitos começaram a tirar dicionário da mochila ou buscar significado de palavras pelo celular e na metade da experiência já arriscavam e alguns até pediam para fazer a leitura em voz alta. Mas isso parece indicar também uma dificuldade em usar o dicionário. Penso que esse instrumento pode ser mal utilizado na escola e induz o aluno a tradução palavra por palavra e que talvez seja uma característica do ensino de inglês como ensino de palavras, como discutido por Celani (2010).

No geral, os alunos gostaram do modelo de avaliação contínua, embora 5 estudantes tenham tido problema com a interpretação da questão acabando por fazer uma análise da nossa experiência de leitura ao invés de se referir ao modelo de avaliação contínua ao qual estiveram submetidos. Válido citar que, antes de responderem ao questionário, fizemos a leitura do mesmo elucidando possíveis dúvidas.

Outro detalhe apontado pelos estudantes foi o trabalho em grupo como benéfico, pois ajudavam uns aos outros no momento da leitura. Citaram ainda a ajuda da professora. Muitos disseram que assim dá mais vontade de aprender. Então, entendo que a interação promovida pelo trabalho com a colaboração dos estudantes refletiu em nossas interações (Hubbard, 2001), todos aprovaram o trabalho coletivo, em torno de 40% disseram preferir ler a traduzir, mas não descartam a possibilidade de também haver tradução nas aulas.

Como sugestão para diversificarmos as aulas os alunos citaram filmes, música, internet, esportes e teatro. Dois alunos fizeram menção a colegas que ainda tentavam “zoar” na aula dizendo para a professora não dar atenção a eles.

Esses manifestos por meio do questionário sobre a atividade de leitura me levam a crer que a dinâmica realizada leva a compreensão por, segundo os próprios alunos, facilitar o entendimento, mostrar que o processo é menos complicado do que parece e nisso vejo que teve sentido para eles. Claro que alguns alunos ainda ficaram com muita dificuldade, mas perceberam a possibilidade e alguns assumiram que iriam entrar em escolas de idiomas e chegaram a me pedir referências.

### 3.3.7 Último dia da experiência.

Esse último encontro com os estudantes foi uma conversa entre todos nós com o intuito de perceber a relação entre todos os textos lidos: *Small Screen*, *Smaller World*, *Bush's Speech*, *Timid Professionals* e *What is addiction*, considerando os respectivos assuntos escolhidos pelos estudantes e considerando os textos selecionados por mim, fazendo ainda uma avaliação de nossas escolhas. Conforme excerto de minhas notas de campo e o meu diário reflexivo quase completo sobre essas duas aulas, tivemos um inesperado.

Entreguei todos os textos lidos a eles.  
 Pedi que avaliassem o tipo de texto e o grau de dificuldade.  
 O que é *brainwashing* e o que é *globalization*?  
 Usaram as estratégias naturalmente.  
 Entrega dos testes corrigidos e das notas.  
 (Notas de campo, 24/04/2013).

Fenando: – Acho que os dois primeiros têm a ver com *globalization* e os dois últimos com *brainwashing*, professora.

Professora: – O que *Addiction* pode ter a ver com *brainwashing*? – um aluno disse algo como “ir pelo barato e depois ver que não é bem assim”.

Diogo: – Quem se droga vai pela ilusão. (burburinho)

Fernando: – Aqui tem quem oferece, professora – respondeu contando que dizem que fica mais fácil até para estudar, mas sabe que não porque tem um colega que está *no crack* e ele fica mais na rua do que na casa dele. Assumi que não dá mais para ser amigo. – Eu não tenho preconceito, mas não dá mais para ser amigo porque ele rouba a mãe dele.

Perguntei se achava que o colega foi persuadido a usar a droga e acabou refém da substância e ele respondeu que acredita que sim. Diversos colegas disseram que é isso que acontece. – Ficam reféns do barato.

Professora: – É... Parece que temos que tomar cuidado com isso, então. *Open your eyes and keep them open* (falei usando mímica).

Quanto aos demais textos, o aluno que deseja ser engenheiro (chamado de *nerd* pelos colegas) discordou que *Bush's Speech* teria a ver com *globalization*. Disse que pode ter a ver, mas que era *brainwashing* também. O aluno afirmou ter lido na internet que havia conspiração dos EUA se fazendo de bonzinho para justificar a guerra e ter apoio para combater o terrorismo e fazer justiça aos mortos em 11 de setembro, mas na verdade tinha planos de tomar posse de petróleo e das próprias armas químicas que estariam sendo produzidas no Iraque.

Bom, eu perguntei o que os demais achavam e alguns disseram já ter ouvido algo a respeito, mas não lembravam. Outros não sabiam. Então, perguntei sobre *Small Screen, Smaller World*.

Luciana: – Ahh! Esse também é *brainwashing*, teacher. Não é? Não dizem que a televisão faz lavagem cerebral?

Muitos concordaram e até citaram dois canais.

Professora: – Incrível o que estão fazendo agora. Vocês estão usando o conhecimento prévio, levantando hipóteses, vocês estão vendo isso? Vocês estão deduzindo, tentando adivinhar, estão fazendo relações e isso é leitura. Ficaram sorrindo, meio entusiasmados e eu perguntei sobre *globalization*, de tudo o que lemos o que teria a ver com *globalization*.

Novamente o garoto que deseja ser engenheiro disse que agora ele acha que tudo tem um pouco a ver com *globalization* porque as drogas estão em todo o mundo graças também à globalização, a televisão também traz outras culturas e nos informa sobre elas, a guerra do Bush mexeu com o mundo e o outro texto ele não sabia dizer e me perguntou como teria a ver.

Deixei para a turma pensar e responder.

Seguiu-se um silêncio. A partir da minha pergunta do que se passava no texto, alguns alunos tentaram reconstruir as cenas dos dois trechos e disseram que isso acontecia no mundo inteiro. E eu estou pensando agora, o que há

com esse texto? Bom, mas eles se lembraram da manipulação, da pressão do mercado, da competitividade e das escolhas.

Diogo: – Essa pressão existe no mundo. Todo mundo quer ser um empresário, ter sucesso. Eu quero.

Fernando: – Quer ser reconhecido.

Alguém me perguntou (o aluno pequenininho): – Como você fez isso e nós não percebemos? Era tudo relacionado o tempo todo?

Professora: – Bem, parece que sim. Vocês acabaram de fazer isso.

(...)

Sinto-me feliz, pois acredito que chegamos a uma síntese importante de tudo o que fizemos a partir do *relacionar* alcançado pelos alunos hoje no nosso último encontro de maneira muito fluída e compartilhada. Para mim, o que fizeram é leitura, pois estavam lembrando, refletindo, olhando os textos, checando comigo suas hipóteses e, lógico que tudo isso foi vivido muito rápido e poderia ter sido mais profundo se tivéssemos mais tempo e, principalmente, se pudéssemos dar continuidade que inclusive solicitaram em suas considerações e ao final dessa nossa conversa.

Como eu disse no início, não podia garantir que houvesse continuidade e que, provavelmente, eu não poderia ficar. Eles lamentaram e agradeceram. Convidaram-me para a festa que irão fazer no encerramento do semestre.

Estou ciente de que fizemos um trabalho muito bom considerando as circunstâncias de tempo e a inexistente habilidade de leitura em língua inglesa por parte dos alunos. Aliás, eu reconheci a minha falha que considero grave no início da experiência com eles, de não ter checado sua habilidade de leitura em língua inglesa como deveria ter feito. Trabalhamos as estratégias depois do choque com o texto na situação de leitura. Mas, enfim, parece que tudo foi válido inclusive para mim como aprendente (Diário reflexivo, 24/03/2013).

## 4. O FENÔMENO QUE SE APRESENTA.

*“A forma na qual os fenômenos podem estar encobertos é diversa. Em primeira instância, um fenômeno pode estar encoberto no sentido de ainda não descoberto” – Heidegger*

Por meio das minhas impressões como participante da pesquisa e da minha interpretação dos excertos apresentados nessa dissertação, entendo que o fenômeno vivido nessa experiência é *ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa*. Abaixo discorro sobre evidências que me levaram a reconhecer tal fenômeno como o vivido nesta experiência, demonstro alguns detalhes da minha organização durante a tematização exemplificando com fragmentos de dois dos quadros que construí durante o processo interpretativo que me facilitaram chegar aos temas, subtemas e sub-subtemas que, segundo a minha interpretação, compõem esse fenômeno. Por fim, apresento a imagem que escolhi como representação gráfica do fenômeno vivido.

### 4.1 SOBRE AS EVIDÊNCIAS.

No decurso de toda essa experiência, os textos apresentam diversos sinais de que existe uma recusa a trabalhos desenvolvidos a partir da tradução, especialmente, conforme as manifestações dos alunos Fernando, Diogo e Luciana que parecem perceber diferença entre leitura e tradução. Nas palavras de Vanessa, percebo sinais de um modelo de aprendizagem da língua inglesa por meio do conhecimento de palavras, quando na verdade necessitamos construir sentido com elas.

Com respeito aos alunos que alcançaram menor resultado nos testes, quero mencionar apenas que as palavras de Natan chamaram minha atenção, pois, entre seis questões, Natan acertou uma, mas afirma que aprendeu mais nessa experiência do que nos outros anos em que teve inglês. A partir de sua afirmação, acredito poder inferir que Natan está se referindo à atividade de leitura em si e não ao conteúdo dos textos trabalhados, à tomada de consciência sobre as estratégias de leitura, e, possivelmente, sobre a discussão conjunta sobre o texto, o trabalho colaborativo. De fato, o aluno se mantinha focado durante as atividades, demonstrava interesse e participava das atividades.

Elis, apesar de não se sair tão bem no teste, também *faz questão* de deixar claro que gostou da atividade. Na verdade ao dizer isso pode estar, entre outras coisas, tanto tentando agradar a professora, como pode estar tentando manifestar alguma transformação, algo que não consegue explicar e, provavelmente, está ligado à atividade de leitura, pois a aluna também esteve envolvida nas atividades.

No tocante às leituras e releituras de todos os textos produzidos pelos estudantes e por mim, as evidências são claras sobre as reflexões constantes, desde o início da experiência, ora sobre as atividades que comporiam nossas aulas, sobre os assuntos a serem lidos e sobre o perfil de professor de língua inglesa. Assim, segundo a minha interpretação e tentando chegar à definição dos temas e subtemas que compõem esta experiência, percebo evidências de interesse dos estudantes por estudar a língua inglesa, por conviverem com um professor comprometido e parceiro que trabalhe colaborativamente, seja conhecedor do que ensina, pontual e presente e, ainda, interesse por atividades que lhes faça sentido, por um ensino que faça sentido.

Percebo evidência do investimento de atenção, dedicação, interação durante as nossas atividades de leitura, tecendo considerações ainda sobre o conteúdo das aulas de língua inglesa, sem sentido para eles, calcado em gramática e tradução e sobre a possibilidade de suas necessidades serem contempladas nessas aulas: nesse caso, a leitura, visando desenvolvimento das habilidades leitoras e acesso a informações atuais que, segundo as expectativas dos alunos, podem ser contempladas no vestibular (sugestões dos próprios alunos: globalização, *brainwashing*, e vícios).

Nessa experiência os alunos expressam, claramente, seu descontentamento com as aulas de língua inglesa baseadas em um mesmo conteúdo durante anos de suas vidas – o *verb to be* e tradução. Além disso, fizeram menção à figura de um professor que, além de parecer não conhecer o que tenta ensinar, por vezes não cumprimenta os alunos ao entrar na sala de aula, parece não se preocupar se os alunos aprendem ou não, que falta muito, não é pontual e parece lidar de maneira inadequada com os *erros* dos alunos. E eu diria ainda, o professor que parece não estar em sintonia com as demandas do mundo contemporâneo no que toca à leitura, ainda que esta conste nas Leis de Diretrizes e Bases (1996) como uma prioridade no ensino de línguas.

Entendo que os alunos reconhecem não a perda de interesse para estudar a língua inglesa, mas a insatisfação pelo modelo de aulas que, segundo suas palavras, não lhes

parece adequado. Em seus relatos, alguns escritos e outros orais, é possível enxergar o interesse pela leitura, a perda do medo do texto em língua inglesa, a persistência pela leitura, o reconhecimento da dificuldade de leitura, a reflexão sobre essa dificuldade, o reconhecimento de que até então não tinham lido e, por último, o desejo de persistir investindo nas atividades (palavras dos alunos focais, solicitando a minha permanência na escola como garantia de que os trabalhos que havíamos desenvolvido tivessem continuidade).

Os textos apontam principalmente para uma dificuldade com a leitura. Penso que isso pode estar relacionado, entre outras possibilidades, à formação do professor que, ou reproduz o modelo cartesiano de leitura no qual o professor lê em voz alta, os alunos acompanham e depois respondem a algumas questões irreflexivamente; ou ao próprio desempenho do leitor professor como leitor autônomo consciente dessa habilidade para estar na sala de aula na qualidade de quem ensina, ou ainda às tantas demandas em sua atividade profissional e a pouca atenção que recebe para intensificar questionamentos criticamente sobre sua prática em sala de aula proporcionando, aos seus alunos e a si, oportunidades de (re)construir sentidos – assuntos que não foram foco dessa dissertação.

Por fim, noto transformação a partir das evidências da reflexão que os alunos fizeram sobre o modelo de aulas que haviam tido até o momento do início da nossa experiência, o envolvimento explícito durante as atividades e suas considerações após o vivido nessa experiência de apenas 18 aulas quando destacam o respeito, a parceria, a oportunidade de escolha, suas necessidades, o comprometimento do professor, o valor de serem ouvidos, a importância de o professor conhecer os assuntos sobre os quais discorre em aula, e, sobretudo, chamou-me atenção o foco, o envolvimento dos estudantes em momentos de reflexão e a persistência dos estudantes em todo o decurso da experiência, pois, embora haja partido do seu interesse, foi densa, foi nova, mas acredito que fez sentido e, ao final, recebi a solicitação por escrito de quase 90% dos estudantes para que eu permanesse como sua professora e, talvez isso seja uma pista para mim de que o caminho foi interessante para todos nós. De qualquer maneira, isso tem um significado profissional e pessoal para mim.

Um desses significados está relacionado à colaboração, o que me provocou a realizar essa pesquisa. Como visto nas palavras de Magalhães (2011), a colaboração nasce e se

sustenta na confiança, segundo necessidades e objetivos bem definidos e em comum. Quando entrei naquela sala de aula (a mais suja de toda a escola devido à desordem dos alunos que recebiam vassouras para varrerem o lixo que acumulavam); alunos que jogavam carteados, outros permaneciam com fones de ouvido ouvindo música, dois dormiam e outros conversavam durante as aulas de inglês, eu imaginava que poderiam escolher música e de fato escolheram também, mas, na hora de decidirem, optaram por leitura. Não interferei na discussão deles e quando disseram que queriam leitura, em milésimos de segundos bastante daquela ciência e do senso comum que mencionei na introdução que eu procurei esquecer para dar início a essa pesquisa, passou pela minha mente como um flash.

Duas questões bem fortes já no início para mim: a escolha pela leitura e a colaboração que aconteceu desde o início, pois eles me ouviram e foram ouvidos. Conteí que também fui aluna da escola pública e eles contaram suas histórias para mim e demos início a essa experiência que sintetizo a seguir.

#### 4.1.1 Outros detalhes da interpretação.

Com o intuito de demonstrar como cheguei às reflexões e revelações acima mencionadas, apresento abaixo fragmentos de dois de alguns quadros por meio dos quais fui reunindo as informações que me pareciam mais relevantes nos textos e/ou me chamaram mais atenção. Os dois exemplos que apresento são referentes a uma etapa em que eu não tinha temas, subtemas e sub-subtemas definidos. Esse momento da interpretação foi antecedido pela leitura de todos os textos, realizada ao fim da coleta dos mesmos, ou melhor, ao término da experiência. Até então, tais textos estiveram reservados. Foi antecedida ainda por uma tentativa de tematização por meio do programa Word no qual digitei todos os textos e prossegui destacando neles as informações que me chamavam atenção. Depois, imprimi todos os textos deixando uma margem à direita para que eu tivesse espaço para fazer anotações durante minhas releituras seguindo os procedimentos de tematização e fazendo nessas impressões, entre rabiscos, anotações e utilizando canetas marca texto, uma confusão bem organizada que me possibilitava aprofundar a interpretação.

Em seguida, procurei organizar as informações a que eu havia chegado até então: possíveis temas e subtemas que destaquei nesses textos impressos com suas respectivas unidades de significado e, ainda, alguns questionamentos em que eu me via envolvida.

Cada quadro foi composto no *layout paisagem* do *Word* com o nome do respectivo instrumento de coleta de textos seguido de divisão em colunas, como sugerido por Freire (2007). Como o *layout paisagem* proporciona mais espaço, as colunas para os excertos nos quais eu havia identificado as primeiras unidades de significado, bem como colunas para os temas, subtemas e sub-subtemas, como demonstro no fragmento abaixo. Como é possível notar, nesse momento, o refinamento e ressignificação foi permeado por questionamentos de algumas unidades e seus significados:

TEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFLEXIVAS				
EXCERTOS DOS TEXTOS Unidades de significado	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	TEMAS	SUBTEMAS	
Que ele tenha <b>paciência de nos explicar</b> a matéria com calma e <b>tirar nossas dúvidas</b> .	<b>paciência de nos explicar - tirar nossas dúvidas.</b> O professor não sabe explicar, ã ajuda a sanar dúvidas? O professor é despreparado? Ou mal formado? Impaciente? Será que mistura profissional e pessoal?	Professor Despreparo? Se deseja que explique, tem <b>interesse</b> . Compreensão	Despreparo	
Que <b>compreenda a língua que ele está ensinando</b> , que <b>saiba lidar com as dificuldades</b> dos alunos, saiba ensinar de uma forma diferente (que seja interessante para o aluno), que <b>não se comporte como um professor</b> , que <b>interaja como um aluno e mesmo assim mantendo o respeito</b> .	<b>compreenda a língua que ele está ensinando - saiba lidar com a dificuldades - não se comporte como um professor/aluno - interaja mantendo o respeito.</b>  O professor de inglês que não compreende a língua inglesa? Ñ sabe lidar com as dificuldades? Um professor que ã se comporte como professor? O aluno ã tem interesse é pela maneira como ensinamos? O aluno vê o professor como aluno!	Professor Despreparado ? Que saiba ouvir? Parceiro?	Despreparo  Parceiro	
Em primeiro lugar, no momento, que ele <b>não passe texto para traduzir ...</b> espero de um professor que <b>saiba explicar</b> .	<b>não passe texto para traduzir... saiba explicar</b>	Ensino Tradução Professor Desinteresse	tradução despreparo	

Quadro 5: Tematização das questões reflexivas.

No passo seguinte, optei por agrupar as informações de todos os instrumentos. Assim, as unidades e respectivos temas, subtemas e sub-subtemas relativos, por exemplo, à figura do professor, foram agrupadas em um mesmo quadro. O mesmo se deu com informações relacionadas a atividade de leitura, conforme demonstro no fragmento abaixo:

TEMATIZAÇÃO SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA				
EXCERTOS DOS TEXTOS Unidades de significado	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	TEMAS	SUBTEMAS	
Vocês <b>querem trabalhar com leitura?</b> – eles <b>me ouviram atentos</b> , um curto silêncio ainda se estendeu	Ensino, escolha, comunicação? Interesse	Interesse Escolha	Leitura Escolha ...	
<b>Alguém disse</b> globalização, <b>ouvi</b> também <i>drogas</i> e <b>outra pessoa disse</b> <i>brainwashing</i> . Pedi que <b>discutissem a respeito e decidissem. Optaram</b> por globalização e depois <i>brainwashing</i>	Colaboração, oportunidade de escolha, decisão, opção, voz...	Interesse  Parceria??  Escolha	colaboração	
<b>Os textos que realmente eu li e entendi foi nesse ano</b> e foi nesse ano que eu <b>estou conseguindo compreender melhor os textos</b>	Não lia ou lê melhor? Uma das pessoas que pareciam sentir medo na hora da leitura, mas arriscou muito depois.	Medo, Investimento .		

Quadro 6: Tematização da atividade de leitura.

No quadro acima também é possível notar a indefinição dos temas e subtemas. Nesse momento eu ainda não havia conseguido perceber o que poderia ser um e outro, alguns inclusive foram descartados. Também não havia nenhum sub-subtema. O primeiro sub-subtema surgiu durante uma reflexão que fiz em um dos meus diários reconhecendo e tentando compreender a minha dificuldade nessa fase da interpretação. Para mim, perceber algo como sub-subtema me lembrava fragmentação e hierarquia. Mas, refletindo, compreendi que o desinteresse por aulas de inglês calcadas em tradução, por exemplo, tinha sua raiz em um ensino que privilegiava a tradução como uma possibilidade recorrente para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na escola. Entendi que olhar para isso nada tinha a ver com fragmentar ou comparar, mas perceber a fluidez de tal experiência.

Percebi que uma coisa leva a outra. Ou, o ensino de língua inglesa calcado em aulas de tradução leva os alunos ao desinteresse pelas aulas de língua inglesa, como também,

entre outras coisas, pensar que o professor não elucida suas dúvidas porque desconhece o tenta ensinar. Então, percebi a possibilidade de nomear conforme pude acompanhar esse percurso por meio da reflexão que fiz. Entendi que eu não estaria fragmentando a experiência, eu não estaria dando maior ou menor importância a cada um desses por destaca-los como temas, subtemas, sub-subtemas e assim por diante. Eu estaria, simplesmente, percebendo o movimento entre eles dentro de um todo que juntos eles compõem.

#### 4.2 A COMPOSIÇÃO DO FENÔMENO.

Segundo a minha interpretação, entendo que os textos examinados apontam para a ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa como fenômeno que se revelou durante a experiência e que percebo como constituído, principalmente, por **desinteresse**, **interesse** e o que chamei de **desafio**. A seguir demonstro excertos do quadro discuto cada um deles e seus desdobramentos. Ideal ressaltar que a observação dos mesmos foi feita sem percebê-los como dependentes hierarquicamente, mas de que são inter-relacionados, interdependentes como procuro representar posteriormente.

Os temas acima mencionados, em minha interpretação, desdobram-se em:

- **DESINTERESSE** por ATIVIDADES calcadas em *VERB TO BE*, TRADUÇÃO, VOCABULÁRIO e GRAMÁTICA, em um ENSINO baseado na PASSIVIDADE e IMPOSIÇÃO no qual os alunos não têm participação e no perfil de PROFESSOR, na visão dos alunos: descomprometido, DESCOMPROMETIMENTO porque falta muito nas aulas, desconhece o que tenta ensinar e às vezes se mostra rude – o que nomino como DESPREPARO;
- **INTERESSE** em atividades que façam SENTIDO pela oportunidade de COLABORAÇÃO, REFLEXÃO e ESCOLHA das atividades, COMPREENSÃO que contribuiu para sua PERSISTÊNCIA e foco nas atividades, para a COMUNICAÇÃO porque os alunos participam validando o conhecimento que já possuem ao invés de seres obrigados a traduzir e fazer provas como um automatismo com o qual não conseguem apreender nada; por um PROFESSOR presente, comprometido, pontual e amigável que demonstre

RESPEITO e estabeleça uma PARCERIA e COMPROMETIMENTO com o ensino e com os estudantes e por VOZ, pois desejam que seus desejos e necessidades sejam ouvidos;

- **DESAFIOS** como: enfrentar o MEDO, por em experiências anteriores sentirem-se expostos perante os demais por, na visão deles, o professor não saber lidar com os seus erros; INTERPRETAÇÃO, por reconhecerem e lidarem com a dificuldade interpretativa; RELACIONAMENTO, pela busca de se relacionar com os textos, com o conhecimento prévio, consigo mesmos, entre si e com a professora e INVESTIMENTO por haverem aceitado esses desafios ao invés de tentarem negociar uma vez que tinham a ciência dessa possibilidade de negociação, mas não reclamaram e sabiam reclamar, pois o fizeram com vigor e clareza em pelo menos dois momentos desse nosso convívio. Cessaram bagunça, focaram nas nossas reflexões, no nosso relacionar com tais textos.

#### 4.3 A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO FENÔMENO.

Vejo nas figuras abaixo, outra maneira de representar o fenômeno vivido. Utilizo a mesma figura diferenciando apenas os momentos antes e depois da experiência vivida. Escolhi a imagem<sup>19</sup> de um átomo para representar o fenômeno em razão de entender os temas e subtemas como interdependentes, imbricados e sem os quais o fenômeno vivido não seria o que entendo e demonstro ser. Entendo-os como dependentes e compreendo-os como constituintes do fenômeno vivido nessa experiência de vida.

Antes da experiência de leitura na qual os alunos e eu estivemos envolvidos, as aulas de leitura tinham outro significado – representado na figura que intitulei *início da experiência de leitura*, conforme segue:

---

<sup>19</sup> Imagem extraída do blog [geoconceicao.blogspot.com.br/2010/05/nanotecnologia.html](http://geoconceicao.blogspot.com.br/2010/05/nanotecnologia.html).

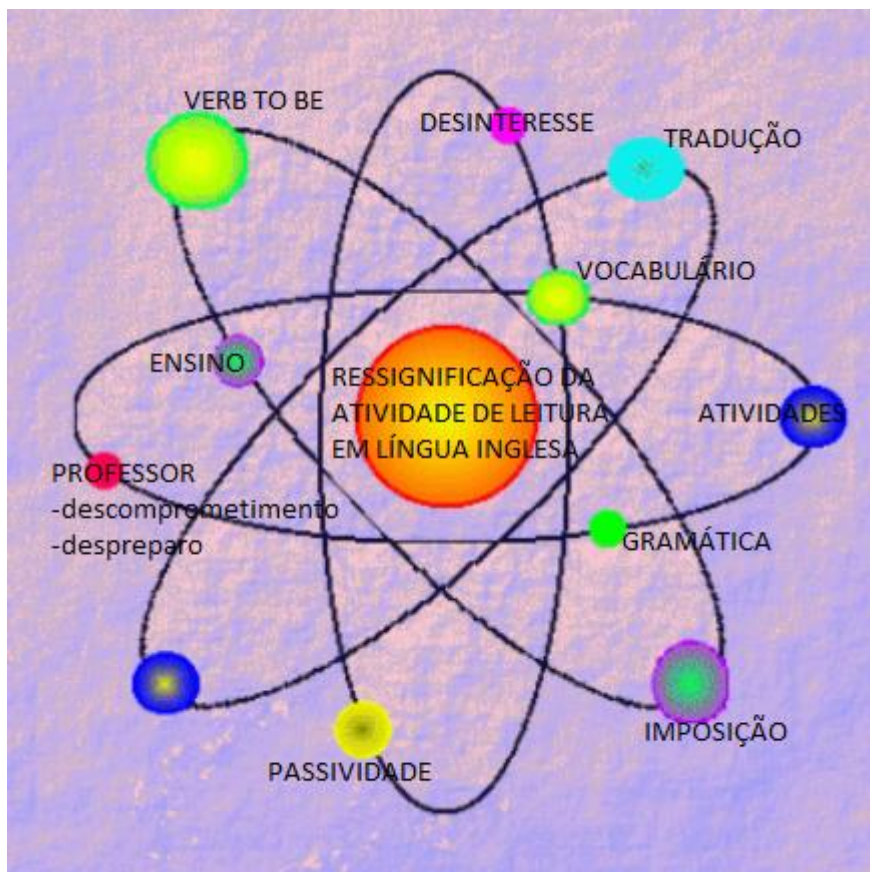


Figura 1: Início da experiência

Segundo depoimentos dos alunos e a minha interpretação dos textos, os alunos tinham outro modelo de aulas de leitura que, segundo eles mesmos, não era aula de leitura, mas de **TRADUÇÃO** e **GRAMÁTICA** nas quais trabalhavam também com **VOCABULÁRIO** e, segundo eles, o *VERB TO BE* permeou todos os semestres em que tiveram aulas de inglês na escola. Além disso, os alunos tecem considerações sobre o **PROFESSOR** como um profissional que falta muito e, principalmente, parece não dominar o conteúdo que tenta ensinar. Segundo a minha interpretação dessas considerações, **descomprometimento** e **despreparo** são os subtemas do tema **PROFESSOR**.

Os alunos tecem considerações, ainda, sobre não serem ouvidos e não tomarem parte nas decisões que incidem sobre os eventos em sala de aula, o que me leva a refletir sobre o **ENSINO** oferecido pela escola como **IMPOSIÇÃO** ao invés de colaboração a partir dos interesses e necessidades dos estudantes e sua **PASSIVIDADE** em simplesmente aceitar, irreflexivamente, o conteúdo abordado em sala de aula.

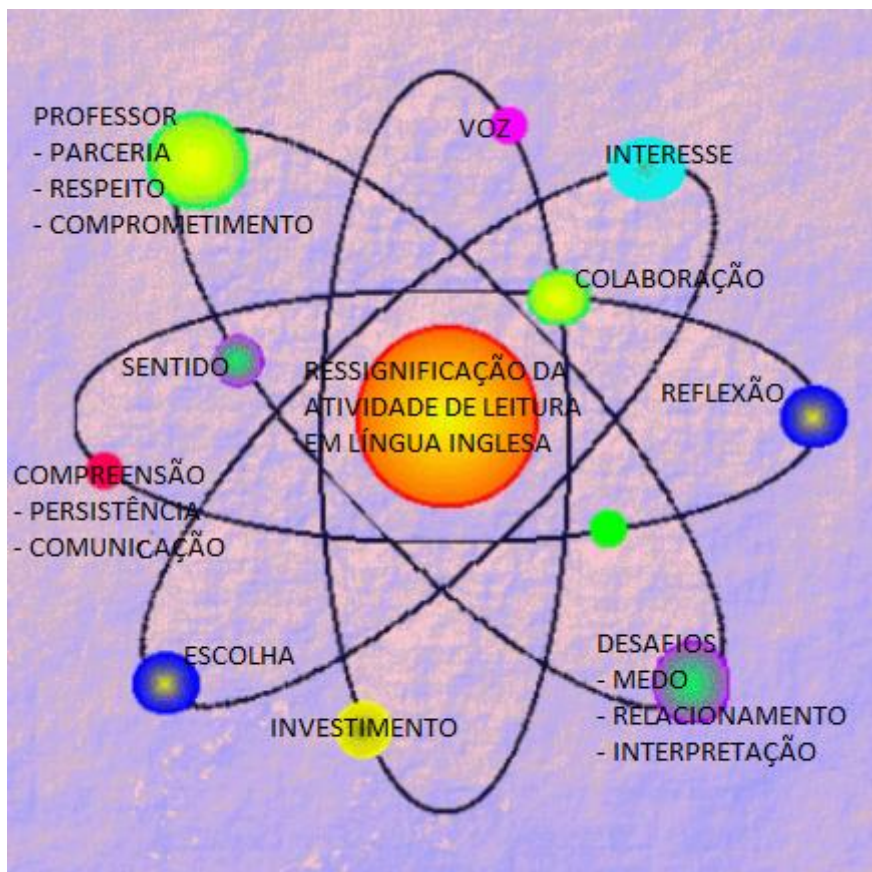


Figura 2: final da experiência.

Nessa figura estão os temas e subtemas que percebo como constituintes do fenômeno vivido e que, segundo a minha percepção, são evidências da ressignificação da atividade de leitura realizada a partir da COLABORAÇÃO dos estudantes, proporcionando oportunidade de REFLEXÃO, VOZ e ESCOLHA aos estudantes, por meio da qual pude perceber o INTERESSE dos estudantes em estudar a língua inglesa, em especial nessa experiência, o interesse em ler em língua inglesa. Experiência realizada com a PARCERIA, o RESPEITO e o COMPROMETIMENTO do PROFESSOR, a partir de um trabalho que fez SENTIDO.

Provavelmente, essa experiência pode ter feito sentido por haver sido fruto de uma necessidade dos próprios estudantes e por ter sido realizada por meio da reflexão sobre cada passo que dávamos e cada decisão que tomávamos. Acredito que tais reflexões contribuíram para a COMPREENSÃO levando-os a PERSISTÊNCIA em desenvolver a leitura não só por ter partido da escolha feita por eles, mas pela COMUNICAÇÃO que se estabeleceu entre nós e que viabilizou a interação com o conhecimento prévio e

outros conhecimentos que foram abordados e/ou foram decorrentes das atividades e das interações em sala de aula e entre todos nós.

Entendo o INVESTIMENTO individual e coletivo dos participantes nas atividades como a principal evidência de que a atividade de leitura de textos autênticos em língua inglesa fez sentido e se valida na escolha refletida dos estudantes participantes de todo o processo, desde as reflexões sobre as aulas de inglês e sobre suas escolhas que originaram as demais reflexões, como sobre seu processo de leitura, em aulas construídas em colaboração por um propósito que nos uniu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“...nunca gostei de perguntar por caminhos – isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder tal pergunta. Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este é meu caminho, onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe”  
– Nietzsche, 1972a:272.*

O caminho percorrido até a escritura dessa dissertação foi marcado pela observação e descrição da rotina dos eventos em sala de aula, a partir da minha percepção tanto do que era conversado, solicitado e acordado, quanto pela observação dos próprios alunos e de mim mesma. Essa observação gerou reflexões, mobilizou os envolvidos a uma espécie de desafio por meio da leitura em língua inglesa e resultou em uma experiência intensa segundo uma dinâmica de construção conjunta das aulas de língua inglesa.

Entendo que o processo de aprendizagem humana se dá quando internalizamos o conhecimento para agir da nossa maneira, do nosso jeito, em concordância com as nossas intenções e o nosso contexto (Johnson, 2003). Assim, entendo que, durante esse processo de ressignificação, recebi influências simultâneas das observações, ações e interações que me conduziam a um exercício interno para encontrar a minha maneira de agir, reconhecendo sentido em considerações como as dos autores mencionados nessa dissertação, cujo conhecimento serviu-me de apoio durante a experiência e, portanto, como embasamento teórico dessa dissertação.

A observação de si mesmo compõe a nossa formação contínua, compõe a tarefa que, pessoalmente, entendo como inerente à experiência como professora, como na concepção de Celani (2010a)

o educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado (...) (p. 21).

Acredito que durante essa experiência, chegamos juntos à atmosfera do ambiente ideal por meio da parceria que estabelecemos, não a partir de uma estrutura rígida, mas por meio de uma estrutura construída por nós, segundo as nossas necessidades e objetivos. Eu ouvi e procurei acolher e atender os alunos segundo suas necessidades, mas, acima de tudo, eles se ouviram – talvez porque eu tenha sido *eco* para eles, mas não fui eu quem identificou a necessidade, foram eles. Portanto, se chegamos a trabalhar em um ambiente onde foco, partilha e ressignificação se manifestaram, foi em consequência de uma parceria que, penso, só aconteceu porque acreditamos na possibilidade a partir de uma escolha refletida.

Não realizamos essa experiência atrelada à escrita, mesmo porque tivemos um tempo curto. Mas, com base nos eventos da última aula, acredito que poderíamos ter vivido o ideal da leitura crítica de que fala Paulo Freire (1993/2007) caso passássemos o ano letivo inteiro juntos, pois, além do que chegamos a realizar, teríamos tempo para trabalhar com apoio de outros instrumentos além do texto impresso, como filmes, áudios entre outros. E, ainda, estivemos, desde o início, ancorados à reflexão e a ações que prezam pela “natureza social do trabalho” (Celani, 2010a:20).

Nas minhas reflexões, entendi que o trabalho se validou quando suas bases foram lançadas conjuntamente, pela observação do terreno, do local, dos sujeitos, das suas necessidades e das suas dificuldades. Procurando respeitar os seus valores, os seus desejos, a sua linguagem, as expectativas desses estudantes – um terreno que me acolheu, que se revelou fértil e no qual pudemos desenvolver um trabalho onde imaginação, histórias reais, sonhos e demandas dos estudantes, não apenas nos guiaram, mas nos deram suporte.

Partimos de uma aproximação por meio da qual deixei claro o que me levava até eles. Acredito que a disponibilidade e o desejo de ouvi-los facilitou a comunicação, pois eles contaram suas experiências como alunos. De qualquer maneira, penso que a dificuldade que no primeiro momento tiveram em relatar essa experiência por escrito pode ter estado ligada à confiança nas minhas intenções sobre isso – a confiança que é um dos fatores determinantes para que a colaboração aconteça, afinal, nas mãos de quem aquele material poderia parar. Na verdade, às suas produções e às minhas, somente nós teríamos acesso, mas mal tínhamos nos apresentado...

Fenômenos, provavelmente, vivenciamos outros, singular e coletivamente. O que isso promove em nossas vidas, cada um viverá. O que posso dizer é o que estou dizendo sobre o fenômeno vivido de ressignificação da atividade de leitura que me fez questionar, entre outras coisas, de que adianta saber operar computadores e celulares complexos sem saber argumentar, saber fazer uso da crítica que não fere ou se resume em arrogância, sem saber repensar suas próprias ações, sem considerar o outro? Sem saber inclusive sobre seu direito e maneira ideal de recusar o ensino a que se está sendo exposto? Afinal, se a escola negligencia o filho, o sonhador, o sofrido, o feliz, o frustrado, o surrado, o amável, o ser que é visto apenas como aluno “esponja” (Nuttall,1982/1985:5) que está sentado em uma de suas cadeiras, porque ele não pode lhe retribuir?

Diante de tantas mudanças no mundo, diante da ideia de mundo globalizado, da ideia de pós-modernidade e de novos letramentos, depararmo-nos com a dificuldade de leitura em uma sala de aula do Ensino Médio, minimamente, remete a impactante contradição. Afinal, o mundo avança tanto, expande tanto inclusive em conhecimentos e, como assinala Moita Lopes (2006), em novas formas de produzir conhecimentos. E ainda, um mundo que parece facilitar o acesso a esses, mas, pelo que está explícito neste trabalho que é um fragmento do ensino público, sem consideração aos aspectos e sujeitos previstos e inerentes à viabilização desse acesso – a má formação do professor já exemplifica o suficiente.

Penso que a formação de professores poderia receber atenção urgente nesse sentido, sendo que os professores melhor formados criticamente estariam realizando reflexivamente cursos de extensão como o desenvolvido e implementado por Celani at all (2010)<sup>20</sup>, cujo ideal é o aprimoramento linguístico e profissional dos professores de língua inglesa por meio de reflexão conjunta entre professores e professores formadores, proporcionando voz aos professores e oportunidade de autorreflexão sobre sua prática bem como sobre si mesmos. A autora apresenta esse curso como “um programa de educação contínua para professores de inglês da rede pública de ensino que entende a própria prática como fonte de (re)construção do fazer pedagógico do professor ” (p. 7). Esse curso é oferecido na modalidade presencial, mas existe ainda outro curso

---

<sup>20</sup> Curso de Especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública*, em parceria com a Cultura Inglesa São Paulo, o Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

profissionalizante chamado *Teacher's Links* oferecido na modalidade online destinado aos docentes de todo o estado de São Paulo. Embora o número de vagas seja restrito, trata-se de uma iniciativa com vistas a contribuir para a formação dos prezados professores que atuam nas escolas públicas.

Acredito que o curso acima mencionado, tem em si um possível modelo de ações promotoras de reflexão sobre a ação que pode potencializar a busca e o acesso a outras informações e leituras por meio de publicações em outras línguas (em especial, em língua inglesa) e, também por esse motivo, pode ampliar a visão de mundo dos envolvidos, principalmente, sobre os seus alunos, sobre si mesmos e sobre o contexto em que atuam. Um modelo a ser, senão ampliado, multiplicado para chegar até os nossos professores, quem sabe, também de outras maneiras.

Talvez o professor possa se ver parte, não determinante, mas é importante que perceba sua responsabilidade na construção de si e do aluno. Se o aluno expressa desinteresse, pode ser por ausência de determinado conhecimento em sua vida, mas também pode ser por outras razões. É necessário refletir, instrumentalizar-se para, pelo menos, tentar o acesso a razões que levam os alunos ao que fica velado como desinteresse, como mostra essa experiência, já que os alunos se mostraram interessados. Isso também é leitura. Tudo parece mesmo envolver leitura.

Nesse trabalho, especialmente, olhei para a sala de aula de língua inglesa – fragmento importante de uma escola pública estadual que mostra a dificuldade com a leitura tanto em língua inglesa quanto em língua materna. Dificuldade de leitura de um grupo de estudantes que, teoricamente, deveria ser capaz de ler para, entre outras coisas, cursar uma faculdade, inserir-se social e profissionalmente. O que fica evidente, apesar de tanto se haver pesquisado e apontado direções, após tantas ações políticas por uma formação cidadã, após o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras que tanto contribuiu por meio de ações reflexivas, após os PCN, e de tal maneira se haver refletido sobre um modelo de ensino de línguas e de leitura conforme Kleiman (2012) legitimado na escola, o que se mostra aqui, nessa experiência, é a dificuldade de leitura. Na minha surpresa, questiono como pode ser se a leitura é inerente a todas as atividades, sobretudo, dentro desse lugar onde se privilegia o conhecer, o aprender? – ou pelo menos deveria privilegiar com suas tantas disciplinas e poder.

Aluno desinteressado sempre há algum. E, nós professores, será que nos interessamos por teorias que nos apresentam sem sentido prático para as nossas vidas profissionais, ou pessoais? Será que nos interessamos quando somos obrigados a mediar o que a escola decide ofertar aos seus alunos sem nos oferecer qualquer preparo, leitura, curso, sem, ao que às vezes nos parece, sequer nos considerar? Talvez questionamo-nos pouco. Cobramos uma capacidade estranha dos nossos alunos e alunas sem conseguir enxergar que também recusamos o que é sem sentido para nós; sem refletirmos sobre quem determina e por que o que devemos conhecer e como devemos conhecer.

Entendo que a ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa pode ser considerada um fenômeno da experiência humana que poderá ser experimentado em qualquer prática social, uma vez que a leitura de mundo e a leitura da palavra (Freire, 1989) repercutem nas nossas interações, e entendo que deva ser investigada em contexto, vislumbrando a heterogeneidade dos sujeitos, levando em conta as influências e transformações tanto do contexto quanto do próprio sujeito compreendendo que ambos se constituem e se transformam.

E entendo ainda, que a atividade de leitura em primeira língua deva receber atenção emergencial na educação básica, mesmo porque, ela repercute em todas as esferas de atuação dos sujeitos, a começar, formalmente, dentro das diversas disciplinas da escola. Penso que essa atitude encontra pelo menos uma de suas vias quando nós professores nos enxergamos como sujeitos que enlevam suas ações cooperando para que outros sujeitos sejam conscientes de que também são construtores, também constituem, de que também são construídos, constituídos, transformados e transformadores... e para que possam ser autônomos, para que possam fazer as suas próprias leituras e releituras autonomamente, ainda que consideremos a interligação dos conhecimentos e/ou que um dito é simplesmente um dito de outra maneira por muitos de nós.

Necessitamos ir além, admitindo pensar a vida contemporânea como ela é (Moita Lopes, 2006:23 e 96), assumindo nossa responsabilidade e compreendendo que estamos imbricados com aquilo que produzimos (Idem: 104). Isso me remete ao que a escola está imbricada, pois, como formadora, pode ser responsável por sujeitos sociais iletrados por olvidar suas necessidades, por olvidar a si mesma como instituição do saber, por parecer desconsiderar legítimo que seus alunos recusem-se a se envolver com o que lhes é imposto, prescrito. Alunos sujeitos que, conforme as postulações de P.

Freire, podem alcançar a autonomia em sua formação, conduzindo sua aprendizagem em coerência às suas aptidões, pois, quando é incluído nas ações nas quais, não suas reações, mas suas ações estão previstas, o sujeito aprende a consultar-se a si mesmo e, com isso, acredito, que passa a se conhecer melhor.

De fato, o ensino vem há anos lidando com as mesmas dificuldades e, provavelmente, agravando-as. Diante da responsabilidade dos leitores que a escola assume formar, parece que ela não se aplica a si mesma sendo, minimamente, incoerente às possibilidades e condições de trabalho que oferece aos seus professores que, nem sempre, demonstram estar cientes de sua própria responsabilidade na formação do sujeito social, na reflexão em relação à própria prática e sobre si mesmos. Reflexão que pode levar à ideia de Rojo (2004), provavelmente compartilhada por muitos de nós, professores, ou melhor, “permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão” (p. 7).

Acredito que essa confiança pode ser proporcionada pelas ações do professor que, como bem enfatiza Celani (2005), pode levar os alunos a perceberem na sala de aula e no momento de ensino-aprendizagem

um lugar seguro no qual não há receio de fazer perguntas “estúpidas”, de demonstrar que não se entendeu algo ou de ser acusado de retardar o andamento da classe. Respeitar o outro nas discussões e estar aberto (a) para outras opiniões (p. 115).

Finalizando, ou, tendo que considerar esse o final da pesquisa, desejo mencionar outras palavras de P. Freire por haver agora me recordado de pensamentos de profissionais, inclusive dirigentes de escola, que afirmaram, baseando-se em seus insucessos declarados, que essa experiência não funcionaria – uma das ideias pré-concebidas das quais me libertei para entrar naquela sala de aula. Conforme P. Freire (1993/2007)

É a curiosidade epistemológica – a que, tomando distância do objeto, dele se “aproxima” com ímpeto e o gosto de desvelá-lo. E essa curiosidade fundamental ainda não basta. É preciso que, servindo-nos dela, que nos “aproxima” do texto para seu exame, a ele nos demos também ou a ele nos entreguemos. Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros *medos* que o *cientificismo* nos inoculou. O *medo*, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, e medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com

minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca despreza-las (p. 42-43).

Foi o que fiz nessa pesquisa: submeti minhas curiosidades e intuições sobre o que o aluno da escola pública pode ter a dizer e, o fazendo, contribuir. Aliás, a minha curiosidade se validou na curiosidade dos estudantes participantes dessa experiência. Estudantes que desconheciam a ideia de que poderiam pensar sobre o seu processo de leitura. Estudantes que no início da experiência reconheceram sua dificuldade de leitura e se empenharam ao invés de desistirem. Estudantes comprometidos, que no decurso abandonaram o carteado, os fones de ouvido, os cochilos e a algazarra para pensarem no seu processo de leitura ao invés de desistirem ou se frustrarem, afinal, ninguém disse que ler é tarefa fácil, mesmo em língua materna.

Pensando nisso, reflito agora... Será que ler também pode ser um *não ler* quando no exercício de sua percepção, ao invés de se ver como incapaz, ter ciência e reconhecer que não se lê o que se desconhece, o que só é possível quando se é fluente em outras leituras? Há razão para frustração se o sujeito entende que só não lê porque desconhece tais signos? Minha intuição me diz que, ao percebermos a dificuldade de acesso à determinada informação, simplesmente, porque é um código desconhecido, impresso ou falado, também estamos lendo. Estamos lendo porque conseguimos perceber que se trata de informação que nos é estranha, que isso é natural, que só conseguimos perceber isso pela nossa competência e cultura; enfim, porque somos leitores.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. In: *Tesol Quarterly*, Volume 39, Number 1, March.

BRASIL. (1998). Ministério da Educação: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira* (PCN-LE). Brasília.

CANAGARAJAH, A. S. (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

CARVALHO, M. A. F. e MENDONÇA, R. H. (2006). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)

CELANI, M. A. A. (2001). Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: V. LEFFA (org.) *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. Pelotas, EDUCAT.

\_\_\_\_\_ (2005). *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, (pp. 101-122)

\_\_\_\_\_ (2010). Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: M. A. A. CELANI (org.). *Reflexões e ações transformadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. São Paulo: Mercado de Letras (pp. 129-140).

\_\_\_\_\_ (2010a). Um programa de formação contínua. In: M. A. A. CELANI (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras. (pp. 19-33).

CLARKE, M. A. (2007). *Common ground, contested territory: Examining roles of English language teachers in troubled times*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

CHARLOT, B. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: S. G. PIMENTA e E. GHEDIN. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. (pp. 89-108).

COHEN, (1988). The taking and rating of summary tasks. In: M. A. A. CELANI [et al]. *The Brazilian ESP Project - An Evaluation*. São Paulo: EDUC.

COSTA NEVES, R. (2011). *A discussão de assuntos complexos na perspectiva de professores e alunos: the road (not) taken*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COSTA VAL, M. G. (2004). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

D'ESPOSITO, M. E. W. (2012). *Prática escrita em língua inglesa: um curso online para professores da rede estadual, sob a perspectiva da complexidade*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DEYES, T. (1983). Some criteria for evaluating ESP reading materials. In: M. A. A. CELANI [et al]. *The Brazilian ESP Project - An Evaluation*. São Paulo: EDUC.

DILTHEY, W. (1994). The hermeneutics of the human sciences. In: K. MUELLER-VOLLMER (ed.). *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. Continuum. (pp. 148-164).

FABRÍCIO, B. F. (2006). Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: L. P. MOITA LOPES (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

FREIRE, M. M. (1998). *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. Tese de Doutorado. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

\_\_\_\_\_ (2009a). *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: pressupostos teóricos e práticas investigativas*. Apresentação oral; 17º InPLA, PUCSP.

\_\_\_\_\_ (2009b). *A interpretação de experiências de vida sob um olhar hermenêutico-fenomenológico*. Apresentação oral; I Encontro de Pesquisadores da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica: Buscando interlocuções, LAEL, PUCSP.

\_\_\_\_\_ (2010). A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: M. M. FREIRE (org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, (p. 1-29).

\_\_\_\_\_ (2010b). "Isso tudo é lindo! Mas não funciona com meus alunos..." - Refletindo sobre uma proposta de articulação entre leitura e gramática. In: M. A. A. CELANI (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, v. 1. (pp. 1-175).

\_\_\_\_\_ (2012). *Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa*. In: J. ROJAS e L. S. MELLO. (orgs.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande/MS: Life Editora, 2012, v. 1, (p. 181-199).

FREIRE, P. (2002). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_ (2006). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_ (2007). *Professora Sim Tia Não*. São Paulo: Olho d'água, 1993. (18ª edição).

\_\_\_\_\_ (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

GARCIA, D. X. E RIBEIRO, A. C. (2010). *Bibliotecário e leitura: hábitos de leitura dos futuros profissionais da informação / Librarian and reading: reading habits of future information professionals*. Disponível em: [http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Bibliotecario%20e%20leitura\\_id.pdf](http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Bibliotecario%20e%20leitura_id.pdf) 21/01/2013.

GHILARDI-LUCENA, M.I. (1999). Mídia, Poder, educação e leitura. In: V. H. BARZOTTO e M. I. GHILARDI-LUCENA (orgs.) *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi-Morumbi/ALB. (p. 103-112).

GRABE, W. & STOLLER, F. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Longman/Pearson Education.

GRELLET, F. (1985). *Developing Reading Skills: a practical guide to Reading comprehension exercises*. Cambridge University Press, 1981.

HEIDEGGER, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper and Row.

HIRANO, E. K. (2003). *Dificuldade de aprendizagem? A reconstrução da identidade de um aprendiz de língua estrangeira na relação com o outro*. Dissertação de Mestrado.

Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HOBSON, D. (2001). Learning with each other: collaboration in teacher research. In: G. BURNAFORD, J. FISCHER, & D. HOBSON (Eds.). *Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry* (pp. 173-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

HOBSON, D. & SMOLIN, L. (2001). Learning with each other: collaboration online. In: G. BURNAFORD, J. FISCHER, & D. HOBSON (Eds.). *Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry* (pp. 91-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

HUBBARD, N. (2001). Three Contexts for Exploring Teacher Research: Lessons About Trust, Power and Risk. In: G. BURNAFORD, J. FISCHER, & D. HOBSON (Eds.). *Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry* (pp. 295-306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

KLEIMAN, A. (2011). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP – Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_ (2012). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas – SP: Pontes.

LEFFA, V. J. (1996). *Fatores da Compreensão Na Leitura*. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15. (pp. 143-159).

LEI DE DIRETRIZES E BASES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9396.htm#art4ii](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9396.htm#art4ii) – acessado em 12/04/2013.

LIMA, M. S. (1984). A macrostructural approach to course design in ESP -- How to implement the summarizing ability. In: M. A. A. CELANI [et al]. *The Brazilian ESP Project - An Evaluation*. São Paulo: EDUC.

MAGALHÃES, M. C. C. (2011). Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: M. C. C. MAGALHÃES e S. S. FIDALGO (orgs). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Mercado de Letras. (pp. 9-39).

MARTINS FILHO, P. (2012). Em entrevista disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IhmdSJQB83E>.

MAYRINK, M. F. (2007). *Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MORAES, M. C. (2005). *O paradigma Educacional Emergente*. Papirus.

MOITA LOPES, L. P. (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L. P. MOITA LOPES (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola.

NUTTALL, C. (1985). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann, 1982.

PEREIRA, A. M. (2010). *Sentidos-significados da violência escolar: a constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEREZ, G. (2008). *Professor de inglês ou professor de inglês educador na escola pública?* Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo..

PERONDI, L. F. (2008). *Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PERRENOUD, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PIMENTA, S. G. (1998). A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: P. OLIVEIRA (org). *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas. Papirus (pp. 153-176).

RICOUER, P. (2002). *Del texto a la acción: ensaios de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Econômica.

\_\_\_\_\_ (2005). *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.

ROGERS, C. R. (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

ROJO, R. H. R. (2004). *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP.

\_\_\_\_\_ (2006). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: L. P. MOITA LOPES (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola.

\_\_\_\_\_ (2012). Rumo aos novos letramentos. Entrevista concedida à Revista Educação. <http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2011/01/rumo-aos-novos-letramentos-entrevista.html?spref=fb> – acessado em 27/12/2012.

SANTOS, F. A. C. (2009). Embates de forças na falação em sala de aula: a ponta do iceberg. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCOTT, M. (2005). The understanding to direct: conscientização and reading. In: M. A. A. CELANI [et al]. *ESP: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SCOTT, M. R.; OLIVEIRA, N. A.; DIAS, R.; PIMENTA, S. M. O. (1988). Teaching critical reading through set theory. In: M. A. A. CELANI [et al]. *The Brazilian ESP Project - An Evaluation*. São Paulo: EDUC.

SHIMIDT, J. (2000). Timid Professionals. In: J. SHIMIDT. *Disciplined Minds - A Critical Look at Salaried Professionals and the Soul-Battering System that Shapes Their Lives*. Rowman and Little field Publishers, Inc. (pp. 9-10).

SOARES, M. F. (2006). *Compondo Identidades: Construindo Diários na Aula de Língua Inglesa*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Z. F. (2009). *Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos

Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

van MANEN, M. (1990). *Researching Lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: The Althouse.

### **Sites e blogs acessados:**

<http://edition.cnn.com/2001/US/09/11/bush.speech.text/> - discurso do então presidente dos EUA George Bush à nação americana após os ataques de 11 de setembro.

[http://www.bbc.co.uk/health/emotional\\_health/addictions/aboutaddiction\\_what\\_is.shtml](http://www.bbc.co.uk/health/emotional_health/addictions/aboutaddiction_what_is.shtml) - extraído do site da BBC.

<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2002/espaco24out/vaipara.php?materia=0varia>

Figuras: <http://geoconceicao.blogspot.com.br/2010/05/nanotecnologia.html>

[http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1\\_letramento.pdf](http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf)

<http://www.priberam.pt/dlpo/>

<http://www.onelook.com/>

## ANEXO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA:  
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

**Pesquisador:** MARA CRISTINA FERREIRA CUNHA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09082112.5.0000.5482

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 206.376

**Data da Relatoria:** 10/12/2012

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de Protocolo de Pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Proposta de autoria da aluna Mara Cristina Ferreira Cunha, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

Este trabalho tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno de construção de identidade de alunos em aulas de inglês em uma escola da rede pública na cidade de São Paulo. Aulas planejadas a partir de temas escolhidos pelo grupo de estudantes, em uma abordagem contextualizada procurando aproximar o ato de aprender do cotidiano desses alunos.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo deste trabalho é descrever e interpretar o fenômeno da construção de identidade de alunos em aulas de inglês de uma instituição da rede pública, em aulas de inglês planejadas a partir de temas escolhidos pelos próprios estudantes, em uma abordagem que tenta aproximar o ato de aprender do dia a dia dos alunos, buscando estimular a atividade intelectual e a reflexão.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como a própria documentação do protocolo de pesquisa indica, objeto da presente análise e

**Endereço:** Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** comelica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



revisão ética, além de benefícios evidentes, parecem não apresentar ou oferecer potenciais riscos aqueles que vierem a participar voluntariamente deste estudo.

Quanto aos benefícios percebe-se que não serão diretos aos participantes, contudo, há expectativa de que os resultados deste estudo contribuirão para melhora do curso oferecido, portanto, um benefícios social.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A exposição do Projeto é clara, objetiva, concisa e bem fundamentada. Evidencia, ainda, metodologia adequada aos objetivos propostos, na base da qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS n° 196/96, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: [www.pucsp.br/cometica](http://www.pucsp.br/cometica)

**Recomendações:**

Recomendamos a pesquisadora o desenvolvimento da pesquisa em tela, na forma como foi apresentada e avaliada por este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-PUC/SP). Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo em vista a documentação aqui apresentada, procedemos à apreciação e revisão ética a luz da Res. CNS/MS n. 196/96, sendo que, recomendamos a aprovação desta proposta.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Rua Ministro Godói, 989 - sala 63 C  
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



SAO PAULO, 26 de Fevereiro de 2013

---

Assinador por:  
Edgard de Assis Carvalho  
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@puosp.br

## APÊNDICE 1

Globalization is an historical process that began with the first movement of people out of Africa into other parts of the world. Traveling short, then longer distances, migrants, merchants, and others have always taken their ideas, customs, and products into new lands. The melding, borrowing, and adaptation of outside influences can be found in many areas of human life.

Take a look at your evening meal and what do you see? Common foods that are so much a part of daily sustenance you would hardly suspect that they originally came from another country. But it is true.

Most of the foods that we commonly eat today are the product of globalization. And often a globalization that began centuries before the term came into use. Next time you eat one of the foods highlighted in the following articles imagine what life would be like if that food had never left its home country.

Please click on the links below to learn about the various foods that have made a significant impact in our life today.

### Small Screen, Smaller World

Think you know where your TV was made? Take a peek inside - you may be surprised by what you find

Walid Mougayar

YaleGlobal



#### The Evolution of the TV Flash Presentation

Let's say a belated Happy Birthday to a dear, valuable friend: Sept. 7 marked the 75th anniversary of the invention of television by American scientist Philo Farnsworth. In the three-quarters of a century that it has been among us, the TV set has been one of the key drivers of globalization, making the world a smaller place, with ever more transparent boundaries. It has become the single most important product shaping global public opinion on a daily basis.

But television set has also been one of globalization's greatest beneficiaries. Its sheer ubiquity is the product of a global manufacturing process that helps make the TV set increasingly more affordable for consumers, rich and poor, all over the world.

Can you think of another consumer product where, year after year, average prices have fallen, even as its features have become richer? How does the TV-manufacturing industry, with its

famously thin profit margins, continue to deliver better price/performance on a global basis? And what's behind the ever-increasing penetration of TV sets, ahead of the telephone, the Internet and the personal computer in overall adoption and usage?

(...)

Fonte: <http://yaleglobal.yale.edu/content/small-screen-smaller-world>

## APÊNDICE 2.

Good evening.

Today, our fellow citizens, our way of life, our very freedom came under attack in a series of deliberate and deadly terrorist acts.

The victims were in airplanes or in their offices -- secretaries, businessmen and women, military and federal workers. Moms and dads. Friends and neighbors.

Thousands of lives were suddenly ended by evil, despicable acts of terror.

The pictures of airplanes flying into buildings, fires burning, huge structures collapsing, have filled us with disbelief, terrible sadness and a quiet, unyielding anger.

These acts of mass murder were intended to frighten our nation into chaos and retreat. But they have failed. Our country is strong. A great people has been moved to defend a great nation.

Terrorist attacks can shake the foundations of our biggest buildings, but they cannot touch the foundation of America. These acts shatter steel, but they cannot dent the steel of American resolve.

America was targeted for attack because we're the brightest beacon for freedom and opportunity in the world. And no one will keep that light from shining.

Today, our nation saw evil, the very worst of human nature, and we responded with the best of America, with the daring of our rescue workers, with the caring for strangers and neighbors who came to give blood and help in any way they could.

Immediately following the first attack, I implemented our government's emergency response plans. Our military is powerful, and it's prepared. Our emergency teams are working in New York City and Washington, D.C., to help with local rescue efforts.

Our first priority is to get help to those who have been injured and to take every precaution to protect our citizens at home and around the world from further attacks.

The functions of our government continue without interruption. Federal agencies in Washington which had to be evacuated today are reopening for essential personnel tonight and will be open for business tomorrow.

Our financial institutions remain strong, and the American economy will be open for business

as well.

The search is underway for those who are behind these evil acts. I've directed the full resources for our intelligence and law enforcement communities to find those responsible and bring them to justice. We will make no distinction between the terrorists who committed these acts and those who harbor them.

Fonte: CNN online

### APÊNDICE 3.

**Disciplined Minds**  
**A Critical Look a Salaried Professionals**  
**and the Soul-Battering System that Shapes Their Lives**  
 by **Jeff Schmidt**  
 Rowman & Littlefield Publishes, Inc, 2000

**TIMID PROFESSIONALS** (*Excerpt from Chapter 1*)

“No two people are allowed to read the same thing,” I said above the noise, gesturing toward the other passengers on the crowded subway car. My out-of-town visitor glanced around the clattering train. Indeed, the commuters hurtling toward their jobs in Manhattan's office buildings, restaurants, shops and other workplaces were reading such a wide variety of material that my joke almost held up. That typical weekday morning found riders engrossed in all kinds of magazines, paperback books, the *Daily News*, the *Post*, the *Times*, office documents, a software instruction book and, yes, the Bible. Those who weren't reading were listening to headphones, talking to others or, apparently, just thinking.

Seeing this every day on the subway set me up for a surprise one morning when I went to catch a suburban commuter train to Manhattan. I had stayed overnight in Westchester County, an upscale New York City suburb where many executives and professionals live. I would be riding into the city with lawyers headed for big corporate law firms, financial analysts going to investment banks, editors bound for publishing conglomerates, as well as accountants, journalists, doctors, architects, engineers, public relations specialists and a host of other professionals. Boarding the train felt something like entering a library. There were no conversations even though nearly all the seats were occupied. Almost everyone was reading. But the dozens of passengers were reading only two things: the *New York Times* and the *Wall Street Journal*. I could have formulated another joke about allowed reading matter, but the scene was too spooky, like the aftermath of an invasion of the body snatchers; everyone dressed the same, in suits, sitting silently in neat rows and columns, each holding up a large newspaper, absorbing the same information.

A herd of independent minds? Something seemed very wrong with this picture. It was obvious that when the subway riders and the suburban train riders converged at the workplace, the people who showed the greatest diversity in their dress, behavior and thought—the nonprofessionals—would be asked to do the least creative work, while the most regimented people would be assigned the creative tasks. This seemed just the opposite of what one might expect. And even more disturbingly, it indicated that people who do creative work are not necessarily independent thinkers.

Evidence that professionals are not independent thinkers has been around for a long time but has generally been ignored, in part because people don't know how to make sense of it. (...)

## APÊNDICE 4.

"Duas pessoas não podem fazer a mesma leitura", eu disse em meio ao ruído, me referindo aos demais passageiros no vagão lotado do metrô. Meu visitante, vindo de outra cidade, olhou ao redor no trem ruidoso. Na verdade, os passageiros que estavam a caminho de seus trabalhos em edifícios de Manhattan, escritórios, restaurantes, lojas e outros locais de trabalho, estavam lendo uma variedade tão grande de material que minha piada quase levantou. Naquela manhã de semana típico encontrado pilotos absortos em todos os tipos de revistas, livros livros, o Daily News, o Post, The Times, documentos de escritório, um livro de instruções do software e, sim, a Bíblia. Aqueles que não estavam lendo estavam ouvindo fones de ouvido, falando para os outros ou, aparentemente, apenas pensando.

Ver essa rotina diário no metrô me fez ter uma surpresa em uma manhã quando eu fui pegar um trem suburbano para Manhattan. Eu tinha passado a noite em Westchester County, um sofisticado subúrbio de Nova York, onde muitos executivos e profissionais residem. Eu deveria estar andando pela cidade na companhia de advogados liderados por grandes corporações de advogados, analistas financeiros indo para os bancos de investimento, editores ligados aos conglomerados editoriais, bem como contadores, jornalistas, médicos, arquitetos, engenheiros, especialistas em relações públicas e uma série de outros profissionais. Embarcar no trem foi como entrar em uma biblioteca. Não havia conversas, embora quase todos os assentos estivessem ocupados. Quase todo mundo estava lendo. Mas as dezenas de passageiros estavam lendo apenas duas coisas: o New York Times e o Wall Street Journal. Eu poderia ter formulado outra piada sobre material de leitura permitido, mas a cena era tão assustadora, como o rescaldo de uma invasão de ladrões de cadáveres; todos vestidos iguais, de terno, sentados em silêncio, alinhados e em colunas, cada uma segurando um jornal, absorvendo a mesma informação.

Um grupo de mentes independentes? Algo parecia muito errado com esta imagem. Era óbvio que, quando os passageiros do metrô e os passageiros do trem suburbano convergiram no local de trabalho, as pessoas que apresentaram a maior diversidade em vestuário, comportamento e pensamento – os não profissionais – poderiam ser convidados a fazer o trabalho menos criativo, enquanto às pessoas mais arregimentadas seriam atribuídas as tarefas criativas. Isso parecia exatamente o oposto do que se poderia esperar. E, ainda mais perturbador, isso indica que as pessoas que fazem o trabalho criativo não são necessariamente mentes independentes.

Evidências de que os profissionais não são pensadores independentes têm sido discutidas há um longo tempo, mas geralmente têm sido ignoradas, em parte porque as pessoas não têm consciência disso. (...)

## APÊNDICE 5

### **What is addiction?<sup>1</sup>**

There are a lot of misconceptions and a fair bit of uncertainty about the nature of addictions, how they're caused, what course they follow and how best to treat them. This section will shine some light on the key issues.

#### **Impossible to control**

If you ask anyone what an addiction is, they'll probably say it's being unable to stop using a substance, for example an illegal drug such as heroin, or maybe legal substances such as alcohol.

Did you know around four million people use illicit drugs each year in England and Wales, and it's estimated that more than 280,000 have problems because of their drug use?

Perhaps the best example is cigarette smoking. Anyone who has ever smoked will recognise the strong sense of compulsion to light up, particularly in situations where this is not allowed, such as in an plane, restaurant or pub.

These aspects of addiction have a physiological basis related to how the substance acts on the brain (in the case of cigarettes, it's the effects of nicotine that the person craves) and a psychological aspect relating to the reasons for taking the substance (such as smoking to improve concentration or be part of a social group).

#### **Dependence**

Dependence means feeling that you need a substance in order to carry on doing what you want to do, even if problems result from its use. If you are dependent on a substance then you might be said to be addicted to it.

But overall, we shouldn't view addiction or dependence in simple or absolute terms (that someone is either a hopeless addict or not). People may be dependent on substances in many different ways and to a variety of degrees of intensity.

What happens next depends on the nature of the substance, how someone's using it, the problems that it may be linked with, and the various aspects of the person's psychological make-up, their personal and social relationships.

#### **Risk of harm**

The harm from dependency on a chemical substance can be measured not just in how the addiction harms the body (the physical effects), but also in the way it affects an individual's mental health (the 'psychological' effects) and also their social health. In the extremes of serious addiction, the need for the substance becomes all-consuming, taking priority over work and relationships and disrupting the person's ability to live a normal life. (...)

Responda as questões abaixo a partir da sua leitura do texto acima intitulado "What is addiction?".

1 – Que tipo de texto é esse?

- ( ) Texto informativo  
 ( ) Artigo  
 ( ) Crônica

2 – Qual o tema central desse texto?

- ( ) O texto traz informações sobre a diferença entre vício e dependência.  
 ( ) O texto discute não só o que é vício, mas seus efeitos para o corpo humano.  
 ( ) O texto discute o que é vício, e fala sobre seus efeitos físicos ou psicológicos para o ser humano, conforme o tipo de droga.

3 – Em, *Impossible to control*, diz que fumantes têm compulsão por fumar especialmente quando estão impossibilitados por:

- ( ) algum problema de saúde  
 ( ) quando estão em determinados lugares públicos  
 ( ) quando estão diante de determinadas pessoas

4 – Essa compulsão do fumante:

- ( ) tem um fundo psicológico e está relacionada também às razões pelas quais fuma.  
 ( ) está relacionada a uma fobia da qual sente alívio quando fuma.  
 ( ) está relacionada à ação da nicotina em seu cérebro.

5 – Em *Dependence*, dependência é:

- ( ) quando se depende de qualquer substância caracterizando um vício  
 ( ) sentir que sem determinada substância é impossível viver  
 ( ) sentir que sem os efeitos de determinada substância se é incapaz de realizar algo.

6 – Com relação à dependência, o autor enfatiza:

- ( ) que há graus diferentes de dependência - depende de como se usa a substância  
 ( ) que existem graus de dependência e não devemos tratar à todos como casos perdidos.  
 ( ) que há diferentes graus de dependência - depende do tipo substância, de como ela é usada e, entre outros fatores, aspectos psicológicos, pessoais e das relações sociais do usuário

7 – Você considera essa atividade: Deixe a consideração que julgar relevante acerca

- ( ) fácil  
 ( ) difícil  
 ( ) muito difícil

dessa atividade, se julgar necessário.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8 – Gostou da atividade:

- ( ) Não  
 ( ) Um pouco  
 ( ) Muito  
 ( ) Não sei informar...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE 6.

Idem apêndice 3.

## APÊNDICE 7.

## QUESTIONÁRIO II

1. Conte sobre sua experiência de leitura de textos escritos em inglês na escola? (Nas aulas de língua inglesa).
2. Antes da experiência de leitura de textos em inglês realizada durante esse semestre você arriscava ler textos em inglês? E hoje, como você se sente/reage quando se depara com outros textos escritos em inglês? Justifique.
3. Durante esse primeiro semestre de 2012 a *avaliação* contemplou o seu desenvolvimento durante as aulas de inglês; não apenas a sua presença, e não apenas por meio de prova, mas a sua participação, as suas contribuições, o seu foco nas atividades e testes tanto orais quanto escritos. Como você avalia esse modelo de avaliação?
4. Faça uma análise crítica desse semestre apontando possíveis falhas ou acertos, indicando como considera ideal que os trabalhos nas aulas de inglês no próximo semestre sejam desenvolvidos, citando possíveis temas que acredita ser importantes pensando no retorno para a sua vida (pessoal, profissional, whatever...).
5. O seu interesse ou a sua visão sobre a importância de se estudar inglês mudou durante esse semestre? Como você se reconhece capaz de aprender essa segunda língua?
6. Outras considerações que desejar fazer.

---

<sup>i</sup> Texto extraído do site da BBC - [http://www.bbc.co.uk/health/emotional\\_health/addictions/aboutaddiction\\_whatism.shtml](http://www.bbc.co.uk/health/emotional_health/addictions/aboutaddiction_whatism.shtml)