



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

MÁRCIO CARVALHO ALONSO

**ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO**

Salvador
2011

MÁRCIO CARVALHO ALONSO

**ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima.

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Alonso, Márcio Carvalho.
Análise das atividades de leitura em língua inglesa na rede pública de ensino / Márcio
Carvalho Alonso. - 2011.
148 f. : il.

Inclui anexos e apêndices.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

1. Pedagogia crítica. 2. Leitura. 3. Sociolinguística. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino
(Segundo grau). 5. Realidade. I. Lima, Luciano Rodrigues. II. Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 370.117
CDU - 37.013

MÁRCIO CARVALHO ALONSO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da
Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 14 de Junho de 2011.

Banca Examinadora



Luciano Rodrigues Lima – Orientador
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Diógenes Cândido de Lima
Doutor em Educação pela Southern Illinois University
Universidade Estadual do Sudoeste Baiano

Dedico esse trabalho à minha mãe, Mércia, amiga e eterna orientadora, ao meu pai, Marcelo, por todos os valores que tem me ensinado e ao meu irmão, Marcelo Júnior, por conseguir estar acima das minhas crises e ser irmão-amigo sempre.

AGRADECIMENTOS

Sempre, em primeiro lugar, ao meu Deus, por ter me dado a oportunidade de ser aprovado no processo seletivo para entrada no PPGLL e por ter me iluminado durante todo o processo, até a conclusão do Mestrado.

À minha família, por ter sido a base sobre a qual eu pude construir o que sou hoje.

Ao meu orientador, Luciano Lima, por ter me aceitado como seu orientando, por ter acreditado na minha pesquisa e por ter me dado preciosas orientações, não só para a construção da dissertação, mas para a minha vida enquanto professor de inglês.

Aos professores do PPGLL, por terem ampliado meus horizontes durante as discussões nas salas de aula.

À minha amiga Jaqueline, pelas preciosas colaborações para a realização da minha pesquisa.

Aos demais sujeitos de pesquisa, por terem aceitado participar desta empreitada.

Através de um movimento incessante de reflexão-ação é que poderemos reavivar a nossa prática, incorporando o sentido da língua que ensinamos como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo.

Edleise Mendes (2007)

RESUMO

O objetivo dessa dissertação de Mestrado, fundamentada em perspectivas críticas do ensino de línguas, foi analisar as atividades de leitura utilizadas na rede pública de ensino do estado da Bahia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa que mesclou aspectos do estudo etnográfico e da pesquisa de análise documental, considerando: como era feita a escolha dos textos que seriam levados para a sala de aula; se as questões de interpretação textual favoreciam o desenvolvimento da leitura crítica; se os temas escolhidos colaboravam para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. A análise das atividades, de sua utilização na sala de aula e dos questionários respondidos pelas professoras e pelos alunos, mostrou que, embora o tema do texto escolhido pelo professor sirva como ponto de partida para uma reflexão maior por parte do aluno, isso acaba sendo bloqueado por questões de interpretação, que se limitam a pedir a localização de informações, ou à identificação de aspectos gramaticais do texto, tendo como consequência a perpetuação de práticas leitoras reducionistas.

Ao final, algumas atividades de leitura são sugeridas, a partir das quais os alunos poderão refletir criticamente sobre temas que fazem parte de sua realidade sociocultural.

Palavras-chave: pedagogia crítica; leitura crítica; realidade sociocultural

ABSTRACT

The purpose of the present Master's thesis, based on critical perspectives of Language Teaching, was to analyze the reading activities practiced at public schools in the state of Bahia, Brazil. To this end, a survey was conducted, combining different aspects of Ethnographic Studies with researches on documentary analysis, considering the following aspects: how the selection of texts that would be brought to classroom was done; whether textual interpretation favored the critical reading practices; and, finally, whether the chosen themes would be collaborating with the improvement of the students critical thinking. The analysis of activities, its uses in classroom, and surveys answered by teachers and students showed that although the text's theme chosen by teachers serves as a starting point for further reflection, they are rather blocked by interpretation matters that would simply require the students to identify and highlight information, or identify grammatical aspects, resulting in the perpetuation of reductive, poor reading practices.

At the end of this analysis, some reading activities were proposed, in which students can reflect critically on issues that are part of their socio-cultural reality

Keywords: critical pedagogy; critical reading; socio-cultural reality

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 01 do questionário. | 53 |
| Gráfico 2 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 01 do questionário. | 54 |
| Gráfico 3 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 01 do questionário. | 54 |
| Gráfico 4 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 03 do questionário. | 57 |
| Gráfico 5 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 03 do questionário. | 57 |
| Gráfico 6 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 03 do questionário. | 58 |
| Gráfico 7 – Respostas dos alunos do Cenário A à primeira parte da questão 05 do questionário. | 60 |
| Gráfico 8 – Respostas dos alunos do Cenário B à primeira parte da questão 05 do questionário. | 61 |
| Gráfico 9 – Respostas dos alunos do Cenário C à primeira parte da questão 05 do questionário. | 61 |
| Gráfico 10 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 11 do questionário. | 66 |
| Gráfico 11 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 11 do questionário. | 66 |
| Gráfico 12 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 03 do questionário. | 67 |
| Gráfico 13 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 12 do questionário. | 67 |
| Gráfico 14 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 12 do questionário. | 68 |
| Gráfico 15 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 12 do questionário. | 68 |
| Gráfico 16 – Textos utilizados por P1. | 77 |
| Gráfico 17 – Textos utilizados por P2. | 77 |
| Gráfico 18 – Textos utilizados por P3. | 78 |
| Gráfico 19 – Questões das atividades aplicadas por P1. | 85 |
| Gráfico 20 – Questões das atividades aplicadas por P2. | 85 |
| Gráfico 21 – Questões das atividades aplicadas por P3. | 86 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Cena do videoclipe da música <i>Black or White</i> (a). | 79 |
| Figura 2 – Cena do videoclipe da música <i>Black or White</i> (b). | 80 |
| Figura 3 – Cena do filme <i>O pecado mora ao lado</i> . | 80 |
| Figura 4 – Cena do videoclipe da música <i>Black or White</i> (c). | 80 |
| Figura 5 – Cena do filme <i>Cantando na chuva</i> . | 81 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Relação dos alunos participantes. | 51 |
| Tabela 2 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 02 do questionário. | 55 |
| Tabela 3 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 02 do questionário. | 55 |
| Tabela 4 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 02 do questionário. | 56 |
| Tabela 5 – Respostas dadas pelas professoras participantes à questão 05 do questionário. | 70 |
| Tabela 6 – Análise dos aspectos textuais das atividades coletadas. | 75 |
| Tabela 7 – Análise das questões de compreensão das atividades coletadas. | 75 |
| Tabela 8 – Relação dos tipos de questões das atividades analisadas. | 84 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|-----------------------------------------|
| CLC – | Consciência Linguística Crítica |
| EUA – | Estados Unidos da América |
| GESTAR – | Gestão de Aprendizagem Escolar |
| OEC – | Orientações Educacionais Complementares |
| MEC – | Ministério da Educação e Cultura |
| PCN – | Parâmetros Curriculares Nacionais |

LISTA DE SÍMBOLOS

- Aproximadamente igual
- % – Porcentagem

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 A EXPANSÃO DO INGLÊS E SUAS IMPLICAÇÕES | 18 |
| 1.1 A dimensão cultural do ensino de línguas | 21 |
| 2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A DIMENSÃO TEXTUAL DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA | 25 |
| 2.1 Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio | 25 |
| 2.2 Orientações educacionais complementares | 26 |
| 2.3 Leitura a partir dos gêneros textuais | 27 |
| 3 PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS | 32 |
| 3.1 A teoria crítica | 32 |
| 3.1.1 Breve histórico | 32 |
| 3.1.2 A ideia da teoria crítica | 33 |
| 3.2 A pedagogia crítica | 34 |
| 3.3 Influências do pensamento freireano | 36 |
| 3.4 Conceitos estruturantes do pensamento freireano | 37 |
| 3.4.1 Educação bancária versus educação problematizadora | 37 |
| 3.4.2 A influência do dialogismo bakhtiniano e a concepção das teorias de ação antidualógica e dialógica | 38 |
| 3.4.3 A contextualização do conteúdo programático | 40 |
| 3.4.4 Os níveis de consciência | 41 |
| 3.5 Críticas à pedagogia crítica freireana | 42 |
| 3.6 Leitura crítica | 43 |
| 3.7 Consciência linguística crítica | 45 |
| 3.8 Consciência crítica responsabilidade social do educador | 47 |
| 3.9 Implicações didáticas | 48 |
| 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS | 50 |
| 4.1 Metodologia | 50 |
| 4.1.1 Os cenários da pesquisa | 50 |

| | | |
|---------|-----------------------------------------------------------|------------|
| 4.1.2 | Os sujeitos de pesquisa | 51 |
| 4.1.3 | Os instrumentos de pesquisa | 52 |
| 4.2 | Análise dos dados dos questionários | 53 |
| 4.2.1 | Análise das respostas dadas pelos alunos | 53 |
| 4.2.2 | Análise das respostas dadas pelas professoras | 69 |
| 4.2.3 | Análise do material didático usado pelos professoras | 75 |
| 4.2.4 | Discussão dos aspectos analisados | 76 |
| 4.2.4.1 | Discussão dos aspectos textuais | 76 |
| 4.2.4.2 | Discussão das questões de compreensão | 82 |
| 4.2.5 | Cruzamento dos dados obtidos com as perguntas de pesquisa | 88 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| | REFERÊNCIAS | 95 |
| | APÊNDICES | 101 |
| | ANEXOS | 109 |

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado, caracterizado pelo encurtamento da distância e pela intensificação do intercâmbio econômico e cultural entre os países, o que torna a necessidade de apropriação de uma língua estrangeira um aspecto indispensável ao perfil dos que pleiteiam ascensão profissional e acadêmica. Como reflexo dessa situação, é possível observar, em documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC), por exemplo, as Orientações Educacionais Complementares¹ (doravante OEC) para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, a ênfase na relevância da língua estrangeira, o que pode ser visto no trecho a seguir:

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como ferramenta a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. [...] Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações (BRASIL, 2006, p. 94).

Não podemos separar língua de cultura, nem de ideologia, portanto, é inevitável que a propagação da língua inglesa seja responsável, também, pela propagação da cultura angloamericana e de ideologias do capitalismo hegemônico. Reflexos desse processo podem ser vistos nas salas de aula de inglês como língua estrangeira (doravante LE), pois o material didático acaba se tornando um dos meios através dos quais os aspectos citados são passados adiante, por meio de conteúdos aparentemente ‘inocentes’. Moita Lopes (1996 *apud* SIQUEIRA, 2009 p. 88), propõe que, a partir do reconhecimento do papel desempenhado pelo inglês como a língua do império e da globalização no presente, o ensino dessa língua precisa ser filtrado por uma perspectiva crítica.

O caráter crítico do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é sugerido pelo MEC, como pode ser visto no trecho a seguir:

A visão estereotipada de povos e de suas culturas deve ser objeto de estudo das línguas estrangeiras [...]. Esse tipo de reflexão possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de postura crítica quanto ao universo sociocultural que o cerca imediata

¹ As Orientações Educacionais Complementares foram publicadas seis anos após a publicação dos PCN para o Ensino Médio, com o intuito de sugerir práticas educativas para os conceitos trazidos por esse último documento.

e remotamente. Contribuem para a construção desse conceito a identificação de ícones culturais bem como a compreensão de que o fazer lingüístico (*sr̂c*) está muitas vezes associado a preconceitos, clichês culturais e dogmas ideológicos, e que a língua não se desvincula do momento histórico (BRASIL, 2006, p. 102).

No que diz respeito ao trabalho da prática leitora em LE, o texto das OEC diz que “[...] os textos em língua estrangeira selecionados devem funcionar como veículo das diversidades culturais, levantando questões sociais ligadas a preconceitos e desigualdades” (BRASIL, 2006, p. 116). Esse documento ressalta a importância de que a habilidade leitora dos alunos deve ser desenvolvida visando estimular e aprimorar a reflexão crítica acerca dos temas abordados nos textos. O ato de ler deve ser subsidiado pela criticidade.

Outro aspecto sugerido pelo MEC é de que a língua deva ser ensinada para a formação de cidadãos. Para isso, questões sociais devem fazer parte do contexto da sala de aula para que os alunos possam ter a oportunidade de refletir sobre a própria realidade. Assim, o professor teria a liberdade de empreender a inserção dessas questões em qualquer momento de sua prática pedagógica, inclusive nos momentos dedicados ao desenvolvimento da prática leitora.

Apesar dos documentos oficiais sugerirem o direcionamento crítico do processo de seleção de material e da condução da leitura desse material, não há garantias de que essa orientação seja praticada na sala de aula, especificamente na escola pública, que não tem sido horizonte de pesquisa em relação ao material didático utilizado pelos professores de LE.

Segundo Kleiman (2004), a pesquisa sobre leitura teve um grande avanço a partir da década de 90, no entanto é flagrante o fato de que grande parte dessas pesquisas tem abordado o problema sob a perspectiva da língua materna. Quando se debruçaram sobre LE, especificamente sobre língua inglesa, a maioria dos trabalhos lidos durante a concepção do projeto de pesquisa para essa dissertação teve como objetivo o estudo de crenças e das estratégias de abordagem instrumental para o ensino de leitura (por exemplo, PINHEL, 2001 e PITELI, 2006), do papel do léxico no processo de compreensão textual (por exemplo, SCARAMUCCI, 1995) e da relação entre tradução e leitura (por exemplo, SCHAFFER, 2000). Analisar as atividades propostas para o trabalho da habilidade leitora permanecia uma questão em aberto. Além disso, existia uma lacuna em termos de pesquisas que contemplassem o contexto educacional público da Bahia, no qual ainda não existia adoção de livro didático de Inglês para o Ensino Médio. Uma vez que os professores têm a liberdade de escolher, de acordo com seus propósitos de ensino, dentre uma grande diversidade de textos,

aqueles que serão levados para a sala de aula, se fazia necessário investigar como seria feita essa seleção e como esse material seria utilizado em sala.

De acordo com Lima (2011), a Linguística Aplicada pós-estruturalista é orientada pelo conceito de ensino de línguas que envolve a formação integral do sujeito, para além da sala de aula, levando em conta o significado político do processo e buscando o desenvolvimento da consciência crítica. Acreditando na ideia de que o professor deve ser também investigador do seu próprio ambiente de trabalho, senti-me ‘convocado’ a investigar os aspectos do tratamento dispensado ao desenvolvimento da criticidade dos alunos da escola pública, por onde transito profissionalmente.

Essa pesquisa justifica-se, pois espero que os resultados obtidos possam vir a contribuir para a melhoria da sistematização do caráter crítico do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa no contexto institucional pesquisado, ainda que meu trabalho represente apenas uma gota no imenso oceano de pesquisa da área.

Para tanto, elaborei algumas perguntas norteadoras, a saber:

- Ù Como os professores escolhem os textos que levam para a sala de aula?
- Ù Como é feito o trabalho de interpretação textual?
- Ù Em que medida esses textos colaboram para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos?

A partir desses pontos de orientação empreendi minha pesquisa com três professoras e 18 alunos da rede pública, analisando o material selecionado, sua utilização e os múltiplos fatores regentes da escolha desse material. Em sua constituição, essa dissertação apresenta os seguintes capítulos: Introdução; 1) Língua, cultura e ideologia, no qual discorro sobre o processo de expansão do inglês, sua relação com o processo de globalização e de exportação cultural, alinhando a essas discussões o ensino da língua; 2) Dimensão textual da educação linguística, abordando os Parâmetros Curriculares Nacionais e a questão da leitura e, a partir da análise desse documento, discute-se sobre os gêneros textuais; 3) Educação linguística a partir de uma perspectiva crítica, no qual se faz o embasamento que estrutura o ensino de inglês para a formação de cidadãos críticos; 4) Metodologia e análise dos dados, onde são explicados os procedimentos realizados durante a pesquisa e apresenta-se a interpretação para os dados obtidos; Considerações finais, em que a dissertação é concluída com as impressões acerca do processo.

1 - A EXPANSÃO DO INGLÊS E SUAS IMPLICAÇÕES

Há muito tempo o inglês deixou de ser uma língua nacional. A partir de 1500 começou o seu período de expansão geográfica, primeiro nas regiões vizinhas da Cornuália, Gales, Escócia e Irlanda, onde substituiu quase completamente o céltico e nas ilhas Shetlands e Orçadas, substituiu o *Norn*, língua descendente do Norueguês Antigo. Seu *status* de língua franca está ligado ao processo de globalização.

É bastante comum ser feita uma associação entre a globalização e o avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas, no entanto ela teve início durante o período das grandes navegações, iniciado em 1450, quando as então potências mundiais, Portugal e Espanha, buscavam rotas marítimas alternativas para o Oriente, devido à alta lucratividade que esse comércio geraria. A empreitada acabou propiciando o conhecimento de novas terras com as quais foram estabelecidas relações colonialistas para exploração das riquezas por parte das metrópoles. Na segunda fase da globalização, a Inglaterra se lançou na empreitada colonizadora. O império britânico e sua influência política e econômica atingiram seu ápice na primeira metade do século XX, com uma expansão territorial que alcançava 20% das terras do planeta, através de suas 50 colônias espalhadas pelo globo, ficando conhecido como “*The Empire where the Sun never sets*”² devido à sua vasta abrangência geográfica. Na terceira fase da globalização, que começou em 1950 e dura até os dias atuais, o mundo se dividiu em dois blocos de pensamentos distintos aos quais os países passariam a se associar: o socialista, liderado pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e o capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA). O poderio político-militar dos EUA, surgido a partir da segunda guerra mundial, e a influência econômica e cultural que resultou disso, acabaram tirando o francês de seu lugar como língua de influência no meio diplomático e pondo o inglês na posição de língua padrão das comunicações internacionais.

Santos (2006) nos diz que a globalização é, na verdade, o ápice de um processo de internacionalização do capitalismo, resultado de processos políticos que buscam privilegiar as economias do dito ‘Primeiro Mundo’ e as ‘culturas hegemônicas’. Santos (2006) considera a globalização um processo de *globalitarismo*, pois não deixa de ser um novo tipo de totalitarismo que conduz a população mundial a formas de relações econômicas inquestionáveis, e a um pensamento único que se manifesta na produção e difusão de ideias, do ensino e da pesquisa. A noção de desenvolvimento com a qual convivemos hoje é

² “O império onde o Sol nunca se põe”

puramente ideológica e faz com que sejamos orientados pelo modo de pensar norte-americano.

Atualmente os EUA comandam uma avançada tecnologia de comunicação de massa de penetração mundial (cinema, música, televisão, internet, jornais, revistas, etc.) que cumpre importante papel na divulgação ideológica que corresponde aos interesses do capitalismo hegemônico norte-americano. Giroux (1997) define esse processo como a exportação de capital cultural, que é um sistema “de significados, gostos, disposições, atitudes e normas que são direta e indiretamente definidos pela sociedade dominante como socialmente legítimos” (GIROUX, 1997, p. 113), a partir desse processo a cultura passa a representar tanto a “expressão ideológica da sociedade dominante, quanto a forma e estrutura da tecnologia que comunica as mensagens que estabelecem os alicerces psicológicos e morais do sistema econômico e político” (GIROUX, 1997, p. 113-114).

Dentre vários conceitos definidores para o termo ideologia, seleciono o de Fairclough (2001), que a concebe como:

significação da realidade (do mundo físico, das relações sociais, das identidades sociais) que é construída em várias dimensões das formas das práticas discursivas e que contribui para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

De acordo com o autor citado, as ideologias que permeiam o discurso são bastante eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum.

Sobre as ideologias, Giroux (1997) acredita que:

A compreensão de como a ideologia funciona fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade são mediadas através das suposições de "senso comum" que usam para estruturar suas experiências em sala de aula. As suposições acerca de aprendizagem, Realização, relações professor-aluno, objetividade, autoridade escolar, etc., precisam ser criticamente avaliadas pelos professores (GIROUX, 1997, p. 36-37).

Ou seja, é preciso estar atento às ideologias emanadas pelas hegemonias culturais mundiais que permeiam os discursos que circulam nas aulas e sobre lançar-lhes um olhar crítico, para que as mesmas não cumpram seu papel de integrar todos em uma massa alienada.

Sobre o conceito de hegemonia, Fairclough (2001) afirma que:

a) É a liderança que implica dominação nas esferas econômica, política, cultural e ideológica de uma sociedade;

- b) É a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classe subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento;
- c) É um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116-122).

Com o passar do tempo, o inglês acompanhou o processo de hegemonização dos EUA, tornando-se, por conseguinte, uma língua hegemônica. O século XX foi o ‘século americano’, devido não apenas ao poder político e econômico dos EUA, mas também à influência e prestígio de sua produção. O dólar americano era o padrão de moeda universal, as universidades americanas tornaram-se centros mundiais de pesquisas e de estudos, os costumes, a música e a cultura popular americana foram imitados nos recantos mais longínquos do planeta. Já em 1925, milhões de pessoas na Europa conheciam nomes e rostos de astros do cinema americano, ao passo que não sabiam o nome de seu próprio primeiro ministro (COTRIM, 2002).

Esse processo de exportação do “*American way of life*”³ deu início ao que os pesquisadores definem como ‘globalização cultural’. De acordo com Converci (2010), de todas as formas de globalização, a globalização cultural é possivelmente a mais visível e eficaz forma de se proceder para o apagamento das culturas tradicionais. É a forma de globalização que melhor exemplifica o processo de dominação liderado pelos EUA.

Converci (2010) acredita que, em sua forma atual, a globalização cultural pode ser entendida como uma via de exportação de bens culturais de um único país, no caso, os EUA, para grande parte da humanidade, sendo, portanto, sinônimo de ocidentalização e, mais precisamente, de americanização. Para a autora, esse processo tem como consequência o desenvolvimento de um sentimento de insegurança cultural exteriorizado através de atitudes antiamericanas.

Kumaravadivelu (2008) corrobora o pensamento de Converci (2010) ao discorrer sobre as escolas de pensamento debruçadas sobre a globalização cultural. Segundo ele, a partir de uma análise da sociologia e dos estudos culturais é possível identificar a existência de três escolas.

Para os membros da primeira escola, representados por Benjamin Barber e George Ritzer, é possível conceber a existência de uma homogeneização cultural traduzida pela equação: globalização = ocidentalização = norteamericanização = mcdonaldização, onde

³ “Estilo de vida americano”

'mcdonaldização' significa um conjunto de processos socioculturais pelos quais os princípios básicos da indústria de comida rápida, como a criação de produtos de consumo homogeneizado e a imposição de padrões uniformes, dão forma à paisagem cultural dos EUA e de outras partes do mundo, agregando a isso as ideias de individualismo e de consumismo (KUMARAVADIVELU, 2008).

A segunda escola de pensamento, representada pelo sociólogo Anthony Giddens, acredita na emergência de uma heterogeneização cultural, a partir da qual a cultura local e as identidades religiosas estão sendo fortalecidas como resposta à ameaça da globalização. Eles acreditam que a idealizada "vizinhança global" não consegue provocar um sentimento de comunidade global, ou seja, as distâncias geográficas são diminuídas, porém não determinam um sentimento de partilha harmônica de valores, antes, gera um sentimento de defesa dos valores locais e de resistência a uma possível 'cultura global' (KUMARAVADIVELU, 2008).

A terceira escola de pensamento é representada pelo crítico cultural Arjun Appadurai e acredita na existência simultânea da homogeneização e da heterogeneização culturais. Para esses pensadores, o termo globalização pode ser facilmente substituído por 'glocalização', a partir do qual se concebe que o global está localizado e o local, globalizado. As culturas locais passariam a assimilar a cultura global, adaptando-a à sua realidade. Como exemplo é possível citar os restaurantes da rede Mc Donald's instalados na Índia, que não servem sanduíches feitos com carne bovina, uma vez que a vaca é um animal sagrado para os indianos. Podemos perceber, nesse caso, a resistência do 'local' àquilo que é 'global' e ameaça suas tradições religiosas, e por outro lado, aquilo que é 'global', de forma inteligente, soube se adaptar à realidade local para não ter seus objetivos frustrados, ainda que isso implique uma descaracterização de seus padrões originais (KUMARAVADIVELU, 2008).

1.1 A DIMENSÃO CULTURAL DO ENSINO DE LÍNGUAS

Falei anteriormente sobre o processo de exportação de cultura. É importante buscar definições para esse termo tão complexo e importante para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: afinal, ensinar um idioma implica também ensinar uma cultura e estar sujeito às ideologias que permeiam os discursos veiculados no universo da sala de aula através da prática pedagógica.

Em meio a diversas explicações para o termo, fico com as definições trazidas por Santos (2004). De acordo com essa autora, a cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (SANTOS, 2004, p.51 e 52).

Estando língua e cultura amalgamadas, a língua inglesa carregará seus aspectos culturais para onde for, inclusive para a sala de aula, que foco da presente pesquisa. Colaborando com o processo de exportação cultural está o livro didático utilizado nas aulas de inglês como LE. Pawels (1997 *apud* Oliveira 2005) nos traz a relação de alguns mitos sobre a cultura americana que são comumente encontrados subliminarmente ao longo dos livros didáticos: esses dados podem estar nos textos, nas ilustrações e até mesmo nas orações utilizadas nas questões gramaticais. São eles:

- a) liberdade e o *american dream* – a liberdade é um dos principais valores da sociedade americana. Os americanos enxergam seu país como uma nova terra prometida, uma terra de oportunidades e de condições iguais de ascensão social para qualquer pessoa. É o mito do sonho americano que leva tantas pessoas a se aventurarem tentando cruzar a fronteira, na esperança por dias melhores;
- b) *melting pot* – esse mito divulga a suposta visão de que diferentes culturas imigrantes podem partilhar uma experiência comum e se fundirem em uma cultura legítima e indissociavelmente americana;
- c) pragmatismo e individualismo – esse mito leva as pessoas a crer que todos os americanos são bastante práticos, objetivos e estão sempre buscando suas próprias soluções para os problemas que surgem. É o caso da narrativa muitas vezes exploradas em filmes, por exemplo, em que vemos crianças montando uma barraca de limonada, ou vendendo biscoitos de porta em porta para comprarem uma bicicleta nova;
- d) mobilidade – os americanos estariam sempre se movendo, geograficamente e socialmente. Esse mito está diretamente ligado ao mito do sonho americano e relaciona-se às mudanças acarretadas pela ascensão profissional;

e) destino manifesto – os americanos teriam nas mãos o poder para salvar o mundo. Eles seriam os predestinados guardiões da ordem mundial, capazes de resolver todo e qualquer conflito em qualquer parte do globo (OLIVEIRA, 2005).

Além desses mitos, é comum que os livros didáticos também veiculem visões estereotipadas de povos e culturas ao redor do mundo, transformando nações inteiras em figuras caricatas como, por exemplo: argentinos são sedutores dançarinos de tango com uma rosa na boca, mexicanos são sempre cantores de música tradicional com enormes chapéus e o Brasil é o país das mulatas e do carnaval.

De acordo com Oliveira (2007, p. 120), “o tratamento dado à cultura em sala de aula precisa passar da mera transmissão de informação sobre a cultura-alvo para uma abordagem que permita ao aluno refletir sobre ele próprio e a sua própria cultura” é o que compõe o cerne da abordagem intercultural de ensino de línguas.

Na mesma linha de pensamento da autora, estão Alfred e Byram (2002), afirmando que a dimensão intercultural do ensino de línguas tem como objetivo colaborar com a formação de alunos mediadores interculturais capazes de se envolver em uma multiplicidade de identidades e, além disso, capazes de evitar o estereótipo que acompanha a atitude de perceber as pessoas como possuidoras de uma identidade única. É uma abordagem baseada na percepção do interlocutor como indivíduo, cujas qualidades ainda serão descobertas, e não como representante de uma identidade atribuída externamente. Desse modo, o ensino das línguas a partir de uma perspectiva intercultural continua ajudando os alunos à adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para se comunicar, falando ou escrevendo, mas também desenvolve a sua competência intercultural.

De acordo com Santos (2004):

Uma abordagem de ensino intercultural deve fornecer a professores e alunos o ambiente necessário para que as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações, transformando cada professor e cada aluno em etnógrafos da sua própria experiência (SANTOS, 2004, p. 157).

O professor de inglês precisa estar atento a essas questões para que, através de sua prática pedagógica, não colabore para a manutenção de mitos em relação à cultura anglo-americana, nem perpetue discursos de exaltação às ideologias, muitas vezes com forte cunho capitalista, que são emanadas pela mídia. Ele deve levar o aluno a também ter um olhar crítico sobre aquilo que circula na sala de aula.

Acredito que, dentre as diversas formas através das quais o professor pode empreender um tratamento diferenciado ao componente cultural nas aulas de Inglês, uma delas é utilizar o momento da leitura como chave para abertura do horizonte cultural dos alunos, propondo a apreciação de textos que façam o aluno estabelecer uma ponte entre sua cultura e a cultura do outro, de modo que as semelhanças possam ser identificadas, e as diferenças sejam observadas como traços que colaboram para a definição da identidade do outro.

Também é preciso ter em mente que quando se pensa em cultura do 'outro', esse outro não tem que ser exclusivamente o outro anglo-americano, visto que há uma vasta quantidade de países falantes de língua inglesa que são, não raro, ignorados nos livros didáticos, ou apresentados de forma inadequada. É preciso esclarecer, no entanto, que não deve haver uma aversão aos aspectos culturais anglo-americanos, mas evitar-se que, intencionalmente, ou por descuido, os alunos os enxerguem como se estivessem sobrepostos aos de outras culturas.

Outra questão importante a ser ressaltada é que o uso do texto como ferramenta intercultural deve ser visto como parte de um propósito maior que motivou a sua seleção e utilização. O professor deve estar seguro de que suas atividades e propostas favoreçam o enriquecimento cultural dos alunos e não apenas testem habilidades de leitura. A partir do momento em que a perspectiva intercultural passar a guiar a escolha do material para leitura, os textos deixarão de simplesmente apresentar informações estereotipadas sobre culturas estrangeiras e, num movimento de ida e vinda, os alunos poderão refletir sobre a língua e a cultura que estão estudando e sobre sua própria língua e cultura. De acordo com os princípios do relativismo cultural e da reciprocidade, propostos por Fennes e Hapgood (1997 *apud* Santos 2007), é possível conceber que textos que funcionem como ferramentas interculturais devem conduzir os alunos ao conhecimento de que não existem relações hierárquicas entre as culturas, fomentando uma abertura para os diferentes modos de agir e pensar de outros povos, conscientizando os alunos de que os valores do outro não devem ser julgados ou avaliados, e devem, também, criar um movimento de aproximação das culturas, quebrando fronteiras existentes entre elas e estabelecendo uma relação dialógica entre as mesmas.

No capítulo seguinte, serão discutidas as orientações que as publicações do MEC dão aos professores para a condução das atividades de leitura e a relação entre essas atividades e a perspectiva dos gêneros textuais.

2 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A DIMENSÃO TEXTUAL DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Publicados em 2000, os PCNs para o Ensino Médio chegaram com o intuito de tentar unificar as práticas pedagógicas no território nacional e orientar os docentes sobre procedimentos frente à necessidade de alinhar as práticas pedagógicas no território nacional e manter a educação conectada ao contínuo processo de transformação sócio-cultural.

De acordo com esse documento, o ensino de LE no Ensino Médio deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades necessárias para apropriação da língua enquanto instrumento comunicativo. Uma vez que meu recorte de trabalho é a leitura, irei me ater às informações ligadas a ela.

A partir do desenvolvimento da competência de representação e comunicação, os alunos verão o estudo da língua como algo que favoreça a efetiva comunicação e propicie o alcance do efeito pretendido em situações de leitura, de modo que eles conheçam e usem a língua como instrumento de acesso a informações e a outras culturas. A partir do desenvolvimento da competência de investigação e compreensão, os alunos serão capazes de: a) compreender que certas expressões podem ser interpretadas em razão de aspectos socioculturais; b) analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos aos seus contextos e observando sua natureza, função, organização e estrutura, de acordo com as condições de produção. Por meio do desenvolvimento da competência de contextualização sócio-cultural os alunos saberão distinguir as variantes linguísticas e compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (BRASIL, 2000).

De acordo com Moita Lopes (2003), existem três aspectos a serem observados nos PCNs em relação ao uso do inglês na vida contemporânea. O primeiro diz respeito ao objetivo de fazer com que os estudantes construam uma base discursiva que possibilite o engajamento dos mesmos: os alunos têm que estar envolvidos na construção do significado para que possam agir no mundo a partir do acesso possibilitado pelos discursos em inglês aos quais terão acesso. O segundo está ligado à necessidade de propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem, a partir da qual poderão perceber como a linguagem pode ser utilizada para a manutenção de discursos preconceituosos ou

hegemônicos. O terceiro remete aos temas transversais que precisam estar atrelados ao processo de ensino-aprendizagem.

O que acontece, muitas vezes, é que a atenção dada a esses temas ocorre esporadicamente, em eventos que fogem da rotina escolar, como feiras sobre diversidade cultural, ou seminários de educação sexual, o que não é adequado, visto que os temas transversais não devem constituir um tópico à parte do conteúdo, nem dos procedimentos didáticos, antes, devem ser inseridos na sala de aula de forma natural, amalgamada às atividades usuais ao longo do ano. Quando o texto utilizado em sala de aula dialoga com o cotidiano do corpo discente, estabelece-se uma ponte sociocultural importante para a formação do leitor, que faz conexões entre sua ‘realidade’ e os assuntos relevantes apresentados no material trabalhado.

Segundo os PCN, a inserção dos temas transversais na sala de aula (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) faz parte da empreitada de formar cidadãos: “a educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e reflexão dos alunos” (BRASIL, 2000, p. 80). Apesar da explicitação dos temas transversais no documento que traz orientações para o ensino fundamental, as OEC para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, mencionam que as mesmas podem transitar por diversas disciplinas, inclusive no Ensino Médio.

2.2 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES

Posteriormente, o MEC publicou os PCN+, com o objetivo de complementar as orientações trazidas pelo documento anteriormente publicado e facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, que agrupa Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.

O referido documento reitera que o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, visando prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais, orais e escritos, a fim de que os estudantes possam estar prontos para atividades de uso prático do idioma, tais como: leitura de manuais de instrução, resolução de questões de vestibular, compreensão de uma letra de música ou redação de um e-mail. Fazendo a análise de textos de diferentes gêneros, os alunos terão a oportunidade de reconhecer que um texto só se configura como tal a partir da articulação de certos elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado socioculturalmente (BRASIL, 2006).

A visão de língua que permeia as orientações dos PCN+ é a de língua funcional, preterindo, desse modo, a utilização de textos previamente elaborados, tendo em vista a assimilação de estruturas gramaticais propositalmente inseridas ali, para que possam, posteriormente, servir como ponto de partida para um estudo textual focado exclusivamente ou majoritariamente na gramática.

De acordo com as orientações dos PCN+, o professor deve levar o aluno a ser um leitor ativo, participante dos processos de interlocução, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele, compreendendo que é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais eles precisam se apropriar para que possam integrar-se ao mundo de forma crítica (BRASIL, 2000).

Como venho discutindo, língua, cultura e ideologia funcionam, quase sempre, em conjunto. Frente a isso, os PCN+ chamam a atenção para o fato de que a leitura deve ser mediada pela reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Essa reflexão levará o aluno a analisar sua própria língua e cultura, e estabelecer vínculos com outras culturas, a fim de compreenderem melhor sua 'realidade' e a do outro, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural. Segundo os PCN+, o texto é um estruturador de competências e habilidades, um espaço em que os alunos poderão, a partir de suas leituras, criar perguntas tanto sobre os assuntos e temas apresentados, quanto para além do texto, captando um 'todo' ao interpretar o significado das 'partes' e, por fim, confrontando as interpretações individuais desses textos com as de outros discentes, agregando novos conhecimentos aos argumentos e ideias surgidos nas leituras iniciais (BRASIL, 2006).

Para que as competências desejadas sejam desenvolvidas pelos alunos, os textos selecionados devem funcionar como veículo das diversidades culturais, e levantar questões sociais que remetam a preconceitos e desigualdades, pois o trabalho envolvendo temática sociocultural é importante para o desenvolvimento de competências nas quais a linguagem é fonte de legitimação de acordos e de condutas a serem avaliadas (BRASIL, 2006).

2.3 LEITURA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Os PCN orientam que a prática leitora deve ser desenvolvida a partir dos gêneros textuais que circulam efetivamente pela sociedade.

Quando levantamos pela manhã e vemos um bilhete fixado na geladeira, quando lemos uma notícia publicada em um jornal, ou quando consultamos a bula de um remédio que precisamos tomar, estamos em contato com os gêneros textuais, eles estão por aí, circulando no nosso cotidiano e representando a vivacidade da língua, a forma como ela existe para servir aos propósitos comunicativos de seus usuários.

De acordo com Bakhtin (1992), qualquer enunciado é individual se for considerado isoladamente, porém, cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo esses tipos estáveis o que podemos chamar de gênero do discurso⁴. Para esse autor, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta uma gama de gêneros do discurso que se diferencia e se amplia à medida que essa própria esfera se desenvolve.

Ao longo do processo de estudo dos gêneros do discurso, priorizou-se os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo viés artístico-literário, e não como tipos de enunciados que se diferenciam de outros, com os quais, contudo, tem em comum a natureza verbal. Estudaram-se também os gêneros retóricos, dando-se maior atenção à natureza verbal do enunciado e seus princípios constitutivos, tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento). A especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria, porém, a natureza linguística do enunciado. Por fim, estudaram-se os gêneros do discurso cotidiano, e esse estudo era feito do ponto de vista da linguística geral (a escola de Saussure e seus continuadores mais recentes — os estruturalistas, os behavioristas americanos, os discípulos de Vossler⁵). Mais uma vez o estudo não podia conduzir à definição correta da natureza linguística do enunciado, na medida em que se limitava a evidenciar a especificidade do discurso cotidiano oral (BAKHTIN, 1992).

O autor anteriormente citado faz uma distinção entre os tipos de gêneros do discurso, classificando-os como primário (simples) e secundário (complexo). Os gêneros secundários

⁴ A nomenclatura ‘gênero do discurso’ utilizada por Bakhtin corresponde ao que contemporaneamente denominamos ‘gênero textual’.

⁵ Karl Vossler foi um linguista alemão nascido em Hohenheim, Stuttgart, cujos trabalhos deram notável impulso aos estudos de estilística literária. Influenciado pelos princípios idealistas de Benedetto Croce, ganhou fama com tratados metodológicos em que expressou sua convicção de que a evolução de uma língua reflete as transformações internas da sociedade que a usa.

do discurso (o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros) aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente no que diz respeito à escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o seu processo de formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Já os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios, por exemplo, inseridas no romance, ou na carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 1992).

Para o referido autor, a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Só com esta condição a análise se adequaria à natureza do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana é importante para os estudos linguísticos, porque um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto lida com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as distintas áreas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, documentos oficiais, escritos literários, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano, entre outras. É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam.

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, enfraquecendo o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1992).

Segundo Marcuschi (2008), é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Para esse autor, toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero; o gênero seria, portanto, a *materialização do discurso*. Essa materialização não pode ser quantificada, visto que é proveniente do exercício da língua. O autor nos traz a concepção

de que os gêneros textuais referem-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes – são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas. Eles são formas textuais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008).

O autor supracitado nos traz uma proposta feita por Dominique Maingueneau para classificação dos gêneros textuais de acordo com um regime de *genericidade*. De acordo com essa classificação, poderíamos dividir os gêneros em: *gêneros conversacionais* – aqueles de menor estabilidade e sem uma organização temática previsível, como as conversações, e *gêneros instituídos* – aqueles que mantêm um caráter de autoria pelos traços de estilo, caráter pessoal e se situam em especial na literatura, jornalismo, política, religião, filosofia, entre outros; e aqueles comuns em nosso cotidiano, que se realizam, por exemplo, em entrevistas radiofônicas, televisivas, jornalísticas, debates e consultas médicas. Seus papéis são fixados *a priori* e não mudam muito de situação para situação e neles as marcas autorais se manifestam menos. Têm uma estabilidade institucional bastante definida (MARCUSCHI, 2008).

Por serem muitos os gêneros que circulam pela nossa esfera comunicativa, o objetivo de utilizá-los no ensino de idiomas não deve ser apenas fazer com que os alunos classifiquem os textos trabalhados em uma determinada categoria de gênero, antes, de acordo com Antunes (2009), é preciso que se tomem os gêneros como referência, o que consequentemente promoverá o desenvolvimento de competências na fala, na escuta, na leitura e na escrita dos fatos verbais com os quais interagimos socialmente. O ensino de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, será melhor realizado se for feito dentro da perspectiva dos gêneros textuais. Uma vez tendo como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos, a educação linguística alcançará caso haja a oportunidade de entrar em contato com formas concretas de utilização da língua, seja qual for a competência que estiver sendo trabalhada em uma dada atividade.

De acordo com a autora citada anteriormente, a admissão dos gêneros textuais como referência para nossas ações pedagógicas traria as seguintes consequências:

Chegaria ao fim o monopólio da gramática e a tradição de ter o texto apenas como pretexto para encontrar classes gramaticais.

Os textos assumiriam sua feição concreta, particular, de realização típica, uma vez que seriam identificados como sendo, cada um, de determinado gênero.

As atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação, levando os alunos a irem além do sentido para identificar também as intenções pretendidas pelo autor, as quais se expressam nas palavras e em muitos outros sinais.

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, externos, tendo em vista que estão ancorados numa situação social que envolve uma prática de linguagem.

A língua abstrata, com estudo centrado na palavra e na frase isoladas, cederia lugar à língua que, de fato, é atuação de sujeitos de linguagem, ao lado de outras manifestações culturais com que se vai tecendo a história das pessoas e do mundo (ANTUNES, 2009, p. 57).

O estudo dos gêneros, como se pode observar, não é novidade dentro da esfera de estudos da Linguística Aplicada, e já não cabem questionamentos acerca da necessidade de sua utilização, porém é possível perceber que sua utilização nas salas de aula, principalmente nas de LE, ainda não faz parte da realidade das escolas públicas, o que vai de encontro às orientações trazidas pelos documentos oficiais publicados pelo MEC, que visam a fazer com que o estudo da língua constitua oportunidades de contato com situações de uso reais, levando os alunos a trabalhar com os mesmos tipos de texto que encontrariam no cotidiano. Muitos professores ainda fazem confusão entre os conceitos de gênero e tipo textual, ao passo em que outros tendem a assumir que a utilização dos gêneros constitui um horizonte distante, visto que uma prática bastante comum é criar textos que sirvam para o alcance de propósitos gramaticais, ou fazer uso dos que já tenham sido criados para isso, evidenciando a primazia que a Gramática tem nas práticas pedagógicas.

Levando em conta o que foi discutido, é possível reconhecer a urgência de uma conscientização, por parte dos docentes, acerca da importância da utilização dos gêneros textuais para o empreendimento de uma educação linguística que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Não menos urgente é a necessidade de propiciar o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos através dos momentos de leitura, que constitui o cerne desse trabalho, e será discutida no próximo capítulo.

3 - PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

3.1 A teoria crítica

3.1.1 Breve histórico

Segundo Nobre (2008), a expressão Teoria Crítica, como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez em um texto de Max Horkheimer, denominado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de 1937. Esse texto foi publicado na Revista de Pesquisa Social, editada de 1932 até 1942, pelo próprio Horkheimer e publicada pelo Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923 na cidade alemã de Frankfurt. O objetivo dessa instituição era promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx.

Estiveram envolvidos nos projetos de pesquisa e debate do Instituto de Pesquisa Social nomes como Friedrich Pollock, Henryk Grossmann e Arkadij Gurland na área de economia; Franz Neumann e Otto Kirchheimer na área de ciência política e direito, Theodor Adorno na área de crítica da cultura; Leo Löwenthal e Walter Benjamin na área de filosofia, além dos próprios Max Horkheimer e Erich Fromm na área de psicologia e psicanálise. Esse conjunto de autores é conhecido também como *Escola de Frankfurt*, título surgido somente na década de 1950 quando, após um longo período de mudanças no local que servia como sede do Instituto, este retorna à Alemanha.

A partir de sua concepção de materialismo indisciplinar, Horkheimer uniu pesquisadores que trabalhavam em diferentes áreas do conhecimento, tendo como horizonte comum a teoria de Marx. A Escola de Frankfurt designa, antes de qualquer coisa, uma forma de intervenção político-intelectual no debate público alemão pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública (NOBRE, 2008).

3.1.2 A ideia da Teoria Crítica

Geralmente, o indivíduo aceita naturalmente, como pré-estabelecidas, as finalidades básicas da sua existência, esforçando-se para cumpri-las, também encontra satisfação e honra em resolver, com todos os meios ao seu alcance, as tarefas inerentes à sua posição na sociedade, [...] enquanto que o comportamento crítico a que nos referimos, de maneira alguma acata essas orientações que a vida social, tal como se desenvolve, coloca nas mãos de cada um. A separação entre indivíduo e a sociedade, em virtude da qual o indivíduo aceita

como naturais os limites predefinidos em sua atividade, é relativizada na teoria crítica (HORKHEIMER, 2003, p. 239-240).

De acordo com Nobre (2008), antes de começarmos a entender o que é a teoria crítica propriamente dita, precisamos entender o ponto de vista crítico. O autor nos conta que “primeiramente, esse ponto de vista vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” (NOBRE, 2008, p.10). Em segundo lugar, “é um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (NOBRE, 2008, p.10).

Segundo Lira (2010), a teoria crítica empreende uma inversão dos fundamentos das teorias tradicionais, que estiveram sempre a favor dos grupos de poder, das classes sociais dominantes. Ela critica a dominação, as desigualdades sociais e questiona as transformações da sociedade, propondo mudanças nos modos de pensar e agir. Do ponto de vista crítico, a análise do existente a partir da realização do novo permite a apresentação de como as coisas são enquanto obstáculos à realização das suas potencialidades melhores, ou seja, passamos a enxergar, no contexto que nos cerca, não somente os problemas, mas também as reais possibilidades de superação dos mesmos. A prática transformadora é, portanto, o cerne da teoria crítica.

Segundo Nobre (2008, p.33), a orientação para a emancipação do cidadão é o primeiro princípio fundamental da teoria crítica, “ela exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico relativo ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender”. Esse comportamento crítico é o segundo princípio fundamental da teoria crítica. O autor nos diz que esses dois princípios mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo, simplesmente, mas para identificar e analisar os obstáculos e as potencialidades de emancipação. A teoria crítica procura compreender a razão pela qual as relações humanas, ao invés de colaborarem para o estabelecimento de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, acabaram produzindo um sistema que bloqueia as possibilidades de emancipação dos indivíduos, transformando-os em “engrenagens de um mecanismo que não compreendem e não dominam, ao qual se submetem e se adaptam, impotentes.” (NOBRE, 2008, p.51).

O legado da Escola de Frankfurt serviu como base para o desenvolvimento dos estudos de diversas áreas e constituiu uma das vertentes que influenciou o pensamento da pedagogia crítica, da qual tratarei posteriormente.

3.2 A pedagogia crítica

De acordo com Rajagopalan (2003), a pedagogia crítica nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, tomadas como espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola. Ela parte da necessidade de aliar a prática pedagógica ao contexto social no qual ela se insere. Nessas condições, o professor torna-se um agente transformador, convicto de que sua ação na sala poderá desencadear mudanças sociais.

O autor supracitado afirma que houve, por muito tempo, um consenso de que a atividade do professor deveria ser neutra, de modo que, a partir do momento em que aquele fosse de encontro a essa neutralidade, seria tachado como subversivo. No entanto, na atual conjuntura social, é impossível manter essa neutralidade, posto que faz parte do senso comum a ideia de que se o indivíduo escolhe assumir uma posição neutra, sua própria escolha já revela um posicionamento político de não querer ‘perturbar a ordem das coisas’.

Segundo Wallace (2003), a pedagogia crítica nos chama a atenção para o fato de que a escola pode colaborar para a manutenção do *status-quo*, fazendo com que a ideologia dominante apareça de forma natural e legitimada em nossas práticas pedagógicas, de modo que os interesses da classe econômica sejam incorporados ao senso comum, sem que a população se dê conta disso. O cerne da pedagogia crítica está em enfatizar a relação entre a minoria elitizada e a maioria desprivilegiada da nossa sociedade. As discussões nesse campo de estudo circulam em torno de quem domina e de quem é dominado, trazendo à tona dicotomias como: homem *versus* mulher, branco *versus* negro, Norte *versus* Sul, centro *versus* periferia, entre outras.

Giroux (2010) corrobora o pensamento da autora anteriormente citada ao nos dizer que:

Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade coletiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem ativamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social (GIROUX, 2010).

Segundo esse autor, o objetivo da pedagogia crítica é fazer com que os alunos se tornem sujeitos engajados e levar os professores a questionarem sua prática.

Akbari (2008) afirma que os pedagogos críticos argumentam que os sistemas educacionais são influenciados pelos sistemas sociais nos quais estão inseridos, uma vez que em todos os sistemas sociais existe discriminação e marginalização em termos de etnia, classe social ou gênero, os mesmos preconceitos são reproduzidos nos sistemas educacionais. Inicia-se, então, o papel de um pedagogo com desempenho crítico, expondo os fundamentos discriminatórios da educação e tomando medidas para que possa haver uma efetiva mudança social, de tal forma que os grupos marginalizados sejam incluídos e sintam-se representados. Dessa forma, o contexto da sala de aula será inserido num entorno social mais amplo, de modo que os fatos ocorridos nesse espaço possam fazer a diferença fora dele.

Segundo o autor citado anteriormente, o discurso da pedagogia crítica pode ser entendido como um discurso de libertação e de esperança. De libertação, ao questionar a legitimidade das relações de poder, aceitar e admitir a necessidade de ir além dos constrangimentos sociais arbitrários. De esperança, ao oferecer a oportunidade para que grupos marginalizados explorem maneiras de mudar o *status quo* e melhorar sua condição social.

Para que isso aconteça, é necessário que as tensões vividas pelos sujeitos fora das paredes da escola façam parte do contexto educacional. A respeito disso, Giroux (1997) nos diz que é preciso:

[...] utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas [...] dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem [...] desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula (GIROUX, 1997, p.163).

Para esse autor, a educação precisa contar com professores críticos e comprometidos no direcionamento de seu foco para a relação entre cultura, conhecimento e poder, concebendo a educação como um local de luta e contestação contínuas, em que temas relativos ao gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, etnia e populismo cultural possam ser discutidos através de uma perspectiva multidisciplinar.

De acordo com Pennycook (1990), é compartilhada pela maioria dos teóricos filiados à pedagogia crítica a noção de que o conceito crítico carrega um senso de possibilidade para a transformação e uma exploração da natureza e da relação entre cultura, conhecimento e poder. Outra premissa fundamental para a pedagogia crítica está no conceito de *empoderamento*, que

está associado tanto ao professor, quanto ao aluno, visto que o professor precisa ser empoderado no sentido de ascender de uma prática tradicionalista a uma prática libertadora, imbuído de uma ‘autoridade emancipatória’ que o faça um ‘intelectual transformador’, capaz de também empoderar os alunos no processo de superação de sua condição de oprimidos.

No Brasil, falar sobre pedagogia crítica demanda falar sobre Paulo Freire, visto que o autor é uma referência na área. Seus conceitos foram elaborados tendo em vista a condução do letramento básico, através de seu programa de alfabetização, no entanto suas propostas são pertinentes à discussão envolvendo outros contextos educacionais, como o do inglês como LE.

3.3 Influências do pensamento freireano

De acordo com Gadotti (2001), o pensamento de Paulo Freire foi marcado por orientações de ordem humanista e marxista.

Freire (1979) afirma que:

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1979, p. 30-31)

Gadotti (2001) nos conta que, em seus primeiros escritos, Paulo Freire cita com frequência os filósofos humanistas cristãos Gabriel Marcel e Jacques Maritain, autores bastante discutidos nos anos 50. De acordo com Maritain (1999) e Vianna (2000), o humanismo visa a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e a manifestar sua grandeza fazendo com que ele participe de tudo o que o pode enriquecer, na natureza e na história, exigindo com que desenvolva suas virtualidades e trabalhe para fazer das forças do mundo físico um instrumento de liberdade.

Dentro da orientação humanista do pensamento freireano, McLaren (1999) destaca a influência personalista, que tem como representante Emmanuel Mounier. Em linhas gerais, o personalismo é uma filosofia que tem como foco a ação engajada em prol da pessoa, visando ao estabelecimento de uma comunidade personalista e comunitária, onde o homem deixe de ser ‘coisa’ e passe a ser considerado sujeito, cuja individualidade possui valor absoluto.

Altemeyer (2008) associa as ideias de Paulo Freire à teologia da libertação, corrente teológica que engloba diversas teologias cristãs desenvolvidas sobretudo na América Latina, baseada na opção pelos pobres contra a pobreza e pela sua libertação, buscando perceber os pobres como sujeitos históricos. A metodologia de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos idealizado por Paulo Freire mantinha seu foco no trabalho com ciclos de cultura, onde a pessoa podia dizer sua palavra diante do mundo, da história e diante de Deus. A teologia da libertação quis dar aos menos favorecidos a oportunidade de dizer o que pensavam da natureza, dos irmãos, da miséria, da opressão, do patrão, da sociedade como está organizada. O pobre deixa de ser objeto de caridade e passa a ser sujeito de sua própria libertação.

Gadotti (2001) nos conta que Hegel aparece como referência para a obra freireana desde o início, sendo possível, por exemplo, comparar a relação opressor/oprimido com a relação senhor/escravo de Hegel. Depois de Hegel veio a influência de Marx, Gramsci e Habermas. Segundo o autor, o que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo, é que ele afirma a subjetividade como condição necessária para a transformação social, a qual só será possível mediante a ação consciente de sujeitos históricos organizados, cabendo à educação o papel de mola propulsora para o processo de conscientização das massas.

3.4 Conceitos estruturantes do pensamento freireano

3.4.1 Educação bancária *versus* Educação problematizadora

Paulo Freire denomina educação bancária a prática pedagógica que tem como objetivo aquilo que o próprio nome já sugere: o mero ‘depósito’ de conteúdos nos estudantes. Em um contexto de educação bancária, os estudantes não têm a oportunidade de participar ativamente do processo educativo, tampouco são motivados a isso. De acordo com esse autor, a relação entre professor e aluno é caracterizada pela

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 1979, p. 65)

A sala de aula se torna uma microrrepresentação de um macrossistema de opressão que não deseja nem permite que a grande massa se conscientize do seu papel na sociedade. O professor, em seu pedestal, assume a irrevogável postura de detentor do conhecimento, o qual é lançado aos estudantes através de uma prática verticalizada. O interessante é que, cada vez mais, os alunos se acomodam em seus vãos papéis de receptores e continuam a ver a vida passar diante de seus olhos sem nela intervirem ativamente, no intuito de angariar sua emancipação. De acordo com Freire (1979), são características da educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1979, p.68).

Diferentemente do modelo anteriormente citado, em um contexto de educação problematizadora, o objetivo é fazer com que os estudantes se tornem cidadãos engajados, dispostos a lutar contra o regime vigente, do qual são vítimas.

De acordo com Freire (1979):

se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1979, p.77).

A prática pedagógica problematizadora é caracterizada por uma troca de saberes entre professores e alunos, e estes, sendo peças fundamentais da engrenagem educacional, deixam de ser 'depósito' para se tornarem coconstrutores críticos, conscientes da importância que a educação tem na investida contra a opressão imposta às minorias sociais. O professor tem a consciência de que seus alunos não são lousas em branco, e de que, através de uma prática horizontal, dialógica, pode aprender muito com eles, além de despertar-lhes o pensar autônomo.

3.4.2 A influência do dialogismo bakhtiniano e a concepção das teorias de ação antidualógica e dialógica

Quem apenas fala e jamais ouve; quem imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia, pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 1989, p.15).

Paulo Freire parte da noção de diálogo proposta por Bakhtin para a elaboração dos conceitos de ação dialógica e antidualógica. Para Bakhtin, a construção do sentido na atividade verbal só é possível a partir da relação entre os sujeitos na interpretação dos enunciados: o foco deixa de estar centrado no emissor, ou no receptor e passa a repousar no processo, no movimento dialógico da comunicação

De acordo com Paulo Freire, é preciso que o professor direcione sua prática para o objetivo de fazer com que seus alunos renunciem ao papel de objeto e assumam o papel de sujeito. Ele propõe que se faça isso através de um método “ativo, dialogal e participante”.

De acordo com Schutz (2009), a palavra educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex*(fora) + *ducere*(conduzir, levar), e significa literalmente “conduzir para fora”, preparar o indivíduo para o mundo. Uma vez que somos professores, estamos envolvidos nesse processo de preparação do aluno, exercendo o papel de mediadores na dinâmica de troca de saberes que constitui esse processo, o qual jamais será efetivo se for feito de forma diretiva, centrado no professor; ou melhor: não somos professores se apenas discursarmos na sala de aula.

De acordo com Freire (2003), o diálogo é uma relação horizontal entre dois indivíduos que se alimenta de amor, humanidade, esperança, fé, e confiança, sendo condição fundamental para a comunicação, visto que só o diálogo comunica e só ele é capaz de unir os dois pólos que dialogam, produzindo uma relação de empatia entre eles. O autor em questão acredita que a formação histórico-cultural da sociedade latino-americana tem uma tradição antidualógica que precisa ser superada. Essa relação, oposta à anteriormente citada, é caracterizada por uma relação “A sobre B, desamorosa, arrogante e autossuficiente”, excluindo, portanto, a possibilidade de construção de uma empatia entre os pólos envolvidos no diálogo. Sem diálogo, não há comunicação, há distribuição de comunicados, onde um ‘professor’ pensa que ‘ensina’ e os ‘alunos’ fingem que ‘aprendem’ (FREIRE, 2003).

Segundo Freire (1979), a ação antidualógica tem necessidade de conquista, o que pressupõe um dominador conquistador e um dominado conquistado, os quais, através de uma

manipulação efetiva, são levados a acreditar em uma série de mitos, tais como: o mito de que todos são livres e possuem direitos iguais, de que a distribuição de renda é feita de forma justa e proporcional, de que a mobilidade social é acessível a qualquer cidadão, de que a elite está preocupada com as necessidades dos menos favorecidos, entre outros mitos mantenedores da situação de opressão.

A ação antidialógica procura manter separadas as grandes massas, de modo que elas não possam enxergar na situação do outro, problemas semelhantes aos seus e, a partir dessa identificação, possam unir-se no processo de luta. Por fim, temos como característica dessa ação antidialógica a invasão cultural: a imposição de uma visão de mundo pertencente à sociedade metropolitana, à sociedade periférica, processo a partir do qual os invadidos passam a ser imitadores de padrões de comportamento estranhos à sua cultura e acabam por ter uma visão minimizadora de sua própria cultura (FREIRE, 1979).

Em contrapartida, de acordo com o autor citado anteriormente, a ação dialógica busca, ao invés de conquistar o outro, unir-se a ele na luta pela libertação, de forma colaborativa, visto que, onde há diálogo, não existiria dominação. Enquanto a ação antidialógica busca segregar as massas, a ação dialógica procura fazer com que os nichos de oprimidos, antes isolados, passem a estar conectados por um só pensamento, numa rede organizada de luta em prol da libertação; finalmente é característica da ação dialógica a síntese cultural, onde não há invasores, nem modelos a serem seguidos. A ação de inserção no mundo do outro é feita de forma pacífica, em respeito às suas individualidades (FREIRE, 1979).

3.4.3 A contextualização do conteúdo programático

Enquanto na prática bancária da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 1979, p.120).

Paulo Freire defende que o conteúdo a ser levado para a sala de aula deve ter uma relação de proximidade com a realidade do aluno. Seu reconhecido método de alfabetização estabelecia que os professores fizessem uma investigação prévia da realidade sociocultural do público que faria parte do círculo de cultura, a fim de detectar os assuntos que faziam parte daquele contexto, de onde se extraíam as chamadas ‘palavras geradoras’, em torno das quais giraria o trabalho de alfabetização dos alunos. Com essa iniciativa, Paulo Freire nos leva a

refletir sobre o processo de elaboração do currículo, esclarecendo que este não deve ser centrado exclusivamente no interesse do professor, antes, deve ter a participação dos alunos em seu processo de construção, para que possam sentir-se contemplados e contextualizados no conteúdo das aulas.

No livro “Pedagogia da Esperança”, o autor nos conta um exemplo que corrobora essa concepção: um operário que possuía uma leitura de mundo diferenciada daquela de seus companheiros de trabalho estava interessado em partilhar essa nova forma de enxergar a sociedade com eles, para que pudessem ter seu senso crítico despertado. Para tanto, pensou em organizar uma série de encontros, para os quais havia um planejamento prévio de temas a serem discutidos. Mesmo com divulgação suficiente, o operário não teve a resposta de público desejada. Diante disso, resolveu sondar os companheiros no intuito de descobrir o que eles gostavam de fazer em suas horas livres e, assim, detectou que a maioria se interessava por jogos de cartas. De posse dessa informação, o operário mudou de estratégia e resolveu marcar torneios de baralho, aos quais os companheiros compareceram em peso. Nesse contexto, em conversas informais, eram lançados temas instigadores, ligados à política ou a questões trabalhistas, e assim, em meio ao jogo, as discussões passaram a ser feitas e a atingirem o que o operário desejava (FREIRE, 1992).

Transportando esse conceito para a realidade da sala de aula de inglês como LE, especificamente no que tange ao trabalho com leitura e interpretação de textos, acredito que é possível aplicar a concepção freireana através de simples ações como, por exemplo, perguntar aos alunos, num momento inicial, sobre quais assuntos os interessam. Esta é, inclusive, uma das questões abordadas com maior propriedade no capítulo que segue, a partir da análise dos questionários aplicados durante a pesquisa de campo.

3.4.4 Os níveis de consciência

Levando em conta a capacidade de percepção crítica da realidade, Paulo Freire diferencia três níveis de consciência, a saber: a consciência ingênua, a consciência crítica e a consciência em trânsito.

O primeiro nível da consciência é o da *intransitividade*. Nesse nível o indivíduo se encontra imerso na realidade, sem a capacidade de apreensão dos problemas que o cerca. Tendo ampliado o seu poder de percepção da realidade, o indivíduo passa a um estado de

transitividade ingênua, no qual há um ‘quase compromisso’ com a existência. Segundo Freire (2003), são características da consciência ingênua: simplicidade na interpretação dos problemas, conclusões apressadas e superficiais, saudosismo, aceitação de formas massificadoras de comportamento, subestimação do homem simples, desinteresse pela investigação, fragilidade na discussão dos problemas, argumentações mais pautadas em emocionalidades que em criticidades e crença na imutabilidade da realidade. Após ser inserido em um processo de educação dialógica, que busque desenvolver sua criticidade, o indivíduo ascende do nível ingênuo ao nível crítico de consciência. São características da *consciência crítica*: anseio pela profundidade na análise dos problemas, reconhecimento da mutabilidade da realidade, prazer pela investigação, intensa inquietude e repulsão às posições conformistas, e amor pelo diálogo.

Como citei anteriormente, Paulo Freire acredita que a única mola propulsora da transição entre os níveis de consciência é uma educação problematizadora, que tenha como objetivo desvelar a realidade diante dos olhos do aluno. Diante disso, o autor advoga que nosso trabalho, enquanto professores, proporcione o letramento crítico dos alunos.

3.5 CRÍTICAS À PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA

A orientação marxista da obra de Paulo Freire direcionava suas concepções para a empreitada de propor um engajamento visando à mudança da paisagem política da época; era um chamado feito às camadas populares para a luta pela instalação do socialismo no país. Atualmente, não podemos levar todos esses preceitos ao pé da letra. Vivemos outro momento, em que a sociedade possui outras configurações. Quem é o opressor? Quem é o oprimido? Todos os alunos do contexto da rede pública podem ser considerados oprimidos? A essa última pergunta posso afirmar, seguramente, que não. Na última década, os programas lançados pelo MEC para incentivo à entrada de estudantes carentes no ensino superior, como o Prouni e o Faz Universitário, pedem que os candidatos tenham cursado o Ensino Médio em uma instituição pública, o que fez com que diversas famílias da classe média colocassem seus filhos em escolas públicas para garantirem sua participação nos programas mencionados.

De acordo com Ellsworth (1989), a pedagogia crítica propõe uma visão racionalista da educação, através da qual estudantes seriam levados à compreensão de que eles têm o direito de se libertarem de uma opressão (a qual não sabemos por quem é representada); emprega

uma versão simplista de empoderamento e de diálogo que obscurece as relações de poder entre alunos e professores, não desenvolve uma compreensão adequada de como dar voz às pessoas pode trazer o seu fortalecimento, e supõe que todos os ‘alunos oprimidos’ caminharão lado a lado contra os opressores (ELLSWORTH, 1989).

Segundo Smith (2002), o que é reivindicado por Paulo Freire como prática libertadora pode, se analisado atentamente, ser um pouco mais bancário do que ele gostaria, visto que a prática da educação freireana envolve a propagação de ideias e valores sob o disfarce de problematização, isto é, uma cartilha marxista subliminar.

Outro ponto questionável é o fato de que a intervenção dos alfabetizadores no ambiente das pessoas analfabetas não deixa de constituir uma empreitada de pessoas socialmente superiores ‘levando a luz’ à massa sem voz e perdida na escuridão da opressão, da qual não seriam capazes de se libertarem sem a ação salvadora dos professores, aqueles que estariam ali para dar-lhes voz, para empoderá-los.

Blanca Facundo (1983) também teceu críticas ao método de Paulo Freire através de um relato sobre a aplicação do mesmo em escolas em Guiné Bissau. De acordo com essa autora, a empreitada foi um fiasco, pois o interesse dos alunos não era iniciar uma revolução, ou conscientizarem-se: almejavam, em sua maioria, apenas aprender, o que não acontecia, resultando em desmotivação e abandono do curso. Isso conflita com a concepção de muitos de que o método de Paulo Freire é infalível e de que todos os oprimidos estão ‘à espera de um milagre’.

Enfim, nossa atitude enquanto professores não deve ser a de levar ao ‘pé da letra’ exatamente tudo o que Paulo Freire diz em sua obra, antes, devemos assimilar aquilo que poderá contribuir para a melhoria de nossa prática, visto que, apesar de apresentar aspectos questionáveis, o pensamento do autor ainda se mantém atual em alguns pontos, dentre os quais destaco para esta pesquisa as noções de *dialogicidade* e de *leitura crítica*. É preciso que o texto, literalmente, dialogue com a realidade do aluno, tanto para que ele possa se sentir motivado por estar em contato com algo do qual faz parte, quanto pela necessidade de fazê-lo refletir sobre essa realidade, através de atividades que realmente o façam pensar e negociar sentidos através da leitura.

3.6 LEITURA CRÍTICA

Foi-se o tempo em que a leitura era considerada um ato de simples e exclusiva decodificação da palavra, no qual o leitor, através de um posicionamento passivo diante do texto, tomava como verdades inquestionáveis as assunções feitas pelo autor.

Segundo Freire (2001, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, ou seja, o autor advoga que a leitura é um ato que demanda relação direta entre o texto e a ‘realidade’ circundante, entre o texto e o contexto social. Se essa prática for caracterizada por uma desvinculação entre texto e ‘realidade’, constituirá uma tarefa não-crítica, ilusória, que em nada contribuirá para o processo de emancipação dos indivíduos. Parece ser essa leitura abstrata que a parcela dominante da sociedade deseja para a minoria desfavorecida, pois desse modo a opressão poderá ser perpetuada.

Nesse ponto do pensamento freireano é possível estabelecer um diálogo entre ele e outros autores que trilham caminhos semelhantes.

Pennycook (2001) afirma que a escola norte-americana de letramento crítico está interessada nas vozes dos alunos marginalizados, visto que o currículo dominante e as práticas dos professores acabam por silenciar as ideias, culturas, línguas e vozes vindas de fora. Esse tipo de letramento pode ser considerado como letramento inclusivo e busca abrir espaço para que as pessoas marginalizadas possam falar, ler e escrever, de modo que sua possibilidade de expressão possa transformar suas vidas e o sistema que os oprime. Para tanto, é necessário que a prática pedagógica de língua estrangeira aborde questões que toquem verdadeiramente a vida dos alunos.

De acordo com Wallace (2003), a diferença entre a leitura crítica e a leitura convencional está nos princípios, nos propósitos e nas práticas. Acerca dos princípios da leitura crítica, a autora afirma que o foco interpretativo está muito mais na discussão coletiva do texto que na interpretação individual; os leitores de inglês como LE não são vistos como ocupantes de uma posição desprivilegiada no que tange à leitura de textos autênticos, pois, por não serem os ‘receptores ideais’ para quem os textos foram previamente escritos, teriam uma predisposição maior a perceber o e a resistir ao posicionamento ideológico do mesmo; a leitura crítica não privilegia a intenção comunicativa do autor, antes, está focado nos efeitos comunicativos que a mensagem provoca, ou seja, o leitor crítico não será crítico apenas em relação à argumentação lógica do autor, mas também em relação à ideologia que subjaz a essa argumentação; por fim, os leitores críticos também são levados a terem uma atitude ‘metacrítica’, ou seja, passam a ter um distanciamento crítico de sua própria interpretação para o texto.

Em relação aos propósitos da leitura crítica, Wallace (2003) concebe que, em um ambiente escolar, estes podem ser divididos em: linguísticos, críticos e culturais. Os propósitos linguísticos proporcionam ao aluno o conhecimento gramatical suficiente para que ele possa identificar, na leitura, como as escolhas linguísticas feitas pelo autor podem ser indícios do seu posicionamento ideológico. O propósito crítico possibilita que o aluno desenvolva argumentos plausíveis em torno do texto. Por fim, o propósito cultural tem a ver com o fato de que o trabalho da prática leitora, a partir de uma perspectiva crítica, não deve servir como pano de fundo para que a cultura norte-americana ou britânica seja ensinada na sala de aula, antes, ele deve propiciar ao leitor um encontro com as semelhanças e diferenças entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, sem que ofereçamos mérito ou demérito a qualquer uma; ou seja, a autora é adepta da perspectiva intercultural para educação linguística, a qual analisei no segundo capítulo.

Em relação à prática propriamente dita, Wallace (2003) nos alerta para o fato de que o trabalho com leitura crítica deve ser conduzido por nós, professores, de forma diferenciada, a depender do nível de conhecimento linguístico. Posso perceber nesse ponto uma ligação com a concepção freireana de adequação do conteúdo ao contexto sócio-cultural do aluno, não apenas no que tange à temática, mas também ao grau de dificuldade da atividade. A autora sugere que, ao lidar com alunos de nível básico, o foco não deve estar nos detalhes dos jogos gramaticais construídos pelo autor, podendo ser direcionado para títulos, legendas e imagens. Concordo com a autora, visto que há um consenso entre os pesquisadores da área de que a noção de texto não pode mais ser reduzida à de texto escrito, sendo possível encaixar no conceito de 'texto' os textos não verbais dos tipos mais diversos, como pinturas, propagandas, charges etc. Uma vez que o foco desta pesquisa está no trabalho com alunos de ensino público, onde o grau de aquisição do inglês ainda é baixo, seria difícil conduzir um trabalho de leitura crítica estritamente focado na ideologia implícita nas construções gramaticais.

3.7 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA CRÍTICA

De acordo com Fairclough (1992), a leitura tem sido vista como uma atividade 'a-problemática'. Direcionando nosso olhar para o processo de leitura em contextos de *Inglês como LE*, o autor nos alerta que os textos levados para a sala de aula não são selecionados por conta de seu potencial desafiador, antes, sua escolha é feita de acordo com propósitos

gramaticais. Se o assunto lecionado em uma determinada turma é o *Present Perfect*, por exemplo, o professor se empenha em buscar um texto que contenha o maior número possível de verbos nesse tempo.

O autor defende a ideia de que a prática leitora deve fornecer um suporte para que os alunos desenvolvam algo denominado *Critical Language Awareness*, ou *Consciência Linguística Crítica*, (doravante CLC) que é justamente a capacidade de perceber como a língua pode ser utilizada como instrumento de poder (FAIRCLOUGH, 1992). Para tanto, nós, professores, devemos direcionar nossas práticas para o alcance dos seguintes objetivos: situar a prática leitora no contexto social; fazer uso de textos provocativos e direcionar o olhar dos alunos tanto para o propósito comunicativo do texto quanto para o ‘não-dito’, presente no mesmo.

Segundo Fairclough (1992), a CLC revela ao aluno o processo de moldagem que envolve sociedade e discurso, constituindo um recurso para o desenvolvimento da consciência dos dominados, de modo que essa conscientização constitua um pré-requisito para o surgimento de práticas emancipatórias.

Para esse autor, o alcance da CLC só será possível através da análise crítica de textos. Segundo Pennycook (2001), a nomenclatura CLC refere-se a uma tentativa de tornar mais didática a análise crítica do discurso. Considerando que a análise da dimensão textual do discurso é feita a partir dos princípios da gramática sistêmico-funcional de Halliday, Pennycook faz uma crítica a tal procedimento, afirmando que o mesmo carrega o peso do estruturalismo.

Mais uma vez, ajusto essa discussão à escola pública, acreditando que inserir o estudo crítico de textos em sala de aula, conduzindo um trabalho à luz da análise do discurso crítica, seria muito interessante. No entanto, para que desse certo, demandaria uma total reestruturação do ensino de inglês no contexto educacional vigente. A realidade que o aluno da escola pública vivencia não nos ajuda em nada: muitos só começam a estudar inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental, não têm estímulos, nem oportunidades de aprender a língua fora da escola (o que é até contraditório, visto que é função da escola propiciar o estudo eficaz da língua) e por conta de uma série de outras questões, não recebem a base adequada dentro da escola, para que, quando cheguem ao Ensino Médio, estejam com suas competências satisfatoriamente desenvolvidas. Sendo assim, acho válida a absorção desse conceito e a tentativa de adaptar a empreitada de promoção do seu desenvolvimento à realidade com a qual tivermos contato.

3.8 CONSCIÊNCIA CRÍTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL DO PROFESSOR

Enquanto a noção de CLC traz o olhar para dentro do texto, o conceito de consciência crítica é mais amplo e não está diretamente ligado à análise dos jogos linguísticos. De acordo com Cotrim (2000), é no movimento de reflexão sobre si e sobre o mundo que a consciência crítica, ou senso crítico, vai sendo trabalhado. Segundo esse autor, a consciência pode centrar-se sobre o próprio sujeito, ou sobre os objetos exteriores, logo, há duas dimensões que se complementam no processo de conscientização: a consciência de si e a consciência do outro. A consciência de si, dos estados interiores do sujeito, exige reflexão. Por intermédio dela é alcançada a dimensão da interioridade que se manifesta através do processo de falar, criar, afirmar, propor e inovar. Já a consciência do outro, dos objetos exteriores, exige atenção. Por intermédio dela é alcançada a dimensão da alteridade que se manifesta através do processo de escutar, absorver, reformular, rever e renovar. O despertar da consciência crítica depende do crescimento dessas duas dimensões da consciência: a reflexão sobre si e a atenção sobre o mundo. Se apenas uma delas é desenvolvida, há uma deformação da consciência crítica, pois o indivíduo poderá voltar-se exclusivamente para si, sem dar a devida atenção ao mundo, isolando-se, ou poderá voltar-se apenas para o mundo, sem a reflexão de si mesmo, perdendo a identidade pessoal. Sendo assim, o desenvolvimento da consciência crítica é um processo de mão dupla, de si para o mundo e do mundo para si.

Brown (2001) traz uma série de assertivas que satisfazem às necessidades de aliar a leitura ao desenvolvimento da consciência crítica, colaborando também para a tomada de responsabilidade social por parte do professor. Segundo esse autor, o professor é responsável por fornecer aos alunos oportunidades de aprendizagem sobre questões sociais, morais e éticas a fim de analisar todos os lados de cada questão, visto que os objetivos do currículo não estão limitados a fatores linguísticos isolados, antes, incluem o desenvolvimento do pensamento crítico. Tal pensamento pode ser incitado através de textos que abordem questões polêmicas (e.g. direitos humanos, drogas, violência, preconceito etc.), a partir dos quais os alunos possam, dentro de suas possibilidades linguísticas, se expressar de forma escrita nas questões de interpretação textual, que devem evitar a simples localização de informações. Também é papel do professor criar uma atmosfera de respeito ao outro, às suas opiniões, crenças e à sua diversidade étnica e cultural – é importante que a interpretação textual não seja uma atividade exclusivamente individual, é possível que algum momento da aula seja

reservado para a partilha de opiniões; e, por fim, o docente deve manter um limiar ético e moral na sala de aula, de modo que situações que denotem desrespeito e preconceito sejam revertidas.

3.9 IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

Ensinar uma língua a partir de uma perspectiva crítica é estar pronto para questionar continuamente o fazer pedagógico, as intenções, o discurso em sala de aula e os instrumentos que utilizamos para fazer a aula acontecer, a fim de descobrir se estamos realmente colaborando para que nossos estudantes tenham no estudo da língua uma oportunidade de posicionamento crítico no mundo que os cerca.

Como discutido anteriormente, a língua não é apenas um instrumento de comunicação. A língua é um meio de acesso a outras culturas, de legitimação de mitos e opiniões, de engrandecimento e de degradação. Logo, o aprendiz de uma LE não deve ser apenas proficiente na mesma, antes, deve, ao longo de seu aprendizado, desenvolver o seu ‘sexto sentido linguístico’, aguçar a sua capacidade de captar as nuances das manifestações linguísticas, além de conseguir refletir sobre sua realidade através do estudo da língua.

Diante disso, cabe a nós, professores, a tarefa de oportunizar esse aprendizado enriquecedor através de nossas escolhas pedagógicas, adaptando nossas intenções ao público que temos diante de nós, visto que de nada adianta a elaboração de um material didático aparentemente eficaz, pensado para um ‘aluno ideal’, se esse material, quando lançado no espaço de sala de aula, não funciona.

Existe uma gama imensa de temas que podem ser selecionados para compor parte dos momentos de leitura, de modo que não há justificativa para fazermos nossos alunos lerem sobre algo que nada acrescenta, com o qual não consigam estabelecer algum tipo de conexão. Temos que ter a consciência de que as ‘minorias desfavorecidas’ das quais ouvimos falar todos os dias e que muitas vezes pensamos que estão distantes de nós, estão, na verdade, bem ali, em nossa frente, e precisam se sentir representadas na dinâmica da sala de aula. Além disso, não basta que o tema seja provocativo. Para que o docente tenha certeza de que está desenvolvendo leitores críticos, a forma de trabalhar com o texto também precisa ser provocativa, diferenciada, fugir da mesmice e fazê-los refletir sobre o que leram.

Lembro-me de uma aula no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística em que a professora afirmava que muitos professores achavam irrelevante a elaboração de perguntas abertas nas atividades de interpretação textual, visto que os mesmos têm uma grande dificuldade em termos de expressão escrita. No entanto também afirmava que, para ela, saber responder corretamente na LE não era o mais importante, desde que a própria pergunta, feita na língua-alvo, fosse o ponto de partida para que o aluno refletisse. Ouvir isso significou muito para mim e ampliou meus horizontes para que pudesse estabelecer como uma das metas nas minhas aulas, especificamente para o trabalho com textos, a seguinte: fazer com que meus alunos usem o inglês para pensarem e pensarem criticamente.

Após ter sido finalizada a fundamentação teórica da pesquisa, partiremos para a parte prática, no próximo capítulo.

4 - METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Metodologia

Minha intenção com esta pesquisa foi analisar o material didático utilizado nas aulas de leitura em língua inglesa por professores da rede estadual de ensino, identificar a partir de quais critérios esse material é selecionado e qual o impacto desse material no desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Como a pesquisa envolveria seres humanos nos procedimentos de coleta de dados, antes de iniciá-la, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador (UNIFACS)⁶.

Durante a fase da pesquisa de campo, acompanhei durante seis meses (junho a dezembro de 2009, período correspondente às duas últimas unidades letivas) o trabalho com atividades de leitura desenvolvido por uma professora, a quem chamarei de P1, alocada em um colégio da periferia da cidade, e recolhi cópias do material utilizado por ela. Outras duas professoras, a quem chamarei de P2 e P3, participaram dessa pesquisa, respondendo ao questionário e cedendo o material usado em sala para que fosse feita a análise. Além dos professores, colaboraram para a realização do meu trabalho, 18 alunos, a quem chamarei de A1 - A18 (considerando-se que cada grupo de seis alunos faz parte de um cenário de pesquisa diferente). Antes de iniciar a descrição metodológica, quero mencionar que os nomes dos sujeitos pesquisados, dos colégios que me serviram de cenário, bem como sua localização exata, foram ocultados, a fim de preservar a privacidade dos envolvidos, direito que é assegurado pelo termo de consentimento livre esclarecido ao qual tiveram acesso antes de aceitarem participar da pesquisa.

4.1.1 Os cenários da pesquisa

Na escolha dos cenários de pesquisa procurei mesclar colégios do centro e da periferia da cidade, para desmistificar a ideia de que nos colégios do centro, o ensino seria de melhor qualidade.

⁶ Localizada na Alameda das Espatódias, nº 915, no bairro do Caminho das Árvores, tendo sido aprovado sob o número de protocolo 04.10.92.

O cenário A, local escolhido para a realização da pesquisa de campo, é um colégio da rede estadual de ensino localizado no subúrbio ferroviário da cidade. O colégio possui turmas de Ensino Fundamental 2 (6º ao 8º ano) e de Ensino Médio, sendo este último oferecido ao público nos turnos Matutino e Noturno. Pela manhã, o colégio conta com apenas uma professora de inglês, que ministra aulas para todas as turmas de Ensino Médio (1º A, 1º B, 2º A, 2º B, 3º A e 3º B).

Considero os outros dois colégios, aos quais chamarei cenários B e C, cenários secundários, pois, como citei anteriormente, não fiz observação participante nesses locais, dada a incompatibilidade de horários e de planejamento das aulas, visto que todas as professoras escolhidas trabalhavam pela manhã. Estive nesses colégios nos momentos de aplicação dos questionários e de coleta do material didático.

O cenário B é um colégio situado no centro da cidade, possui apenas turmas de Ensino Médio, nos três turnos. O cenário C é um colégio localizado em um bairro periférico, a cerca de 30 minutos do centro da cidade. Também possui apenas turmas de Ensino Médio, nos três turnos.

4.1.2 Os sujeitos de pesquisa

A escolha das professoras seguiu apenas o critério de compatibilidade de horários.

P1 – É do sexo feminino, tem 25 anos, concluiu a graduação em Letras com Inglês em 2008 e trabalha há quatro anos como professora de inglês no colégio que serviu como cenário principal de pesquisa.

P2 – É do sexo feminino, tem 31 anos, concluiu a graduação em Letras com Inglês em 2005 e desde então tem trabalhado em colégios particulares e estaduais. No ano em que participou da pesquisa, estava trabalhando apenas em colégios estaduais.

P3 – É do sexo feminino, tem 46 anos, concluiu a graduação em Letras com Inglês em 1995 e é professora da rede estadual há dez anos.

Na tabela abaixo encontram-se relacionados os alunos que participaram da pesquisa:

Tabela 1 – Relação dos alunos participantes.

| Aluno | Idade | Sexo | Série |
|-------|-------|-----------|--------|
| A1 | 15 | Feminino | 1º Ano |
| A2 | 15 | Masculino | 1º Ano |
| A3 | 16 | Feminino | 2º Ano |
| A4 | 15 | Masculino | 2º Ano |

| | | | |
|-----|----|-----------|--------|
| A5 | 17 | Masculino | 3º Ano |
| A6 | 17 | Feminino | 3º Ano |
| A7 | 15 | Feminino | 1º Ano |
| A8 | 15 | Masculino | 1º Ano |
| A9 | 16 | Masculino | 2º Ano |
| A10 | 17 | Feminino | 2º Ano |
| A11 | 17 | Feminino | 3º Ano |
| A12 | 18 | Masculino | 3º Ano |
| A13 | 15 | Masculino | 1º Ano |
| A14 | 15 | Feminino | 1º Ano |
| A15 | 16 | Masculino | 2º Ano |
| A16 | 17 | Feminino | 2º Ano |
| A17 | 17 | Feminino | 3º Ano |
| A18 | 17 | Masculino | 3º Ano |

4.1.3 Os instrumentos de pesquisa

Para a análise do material didático, fiz algumas adaptações dos critérios de análise do “Plano Nacional do Livro Didático para Língua Estrangeira” e construí a *checklist* que consta no Apêndice A. Todas as atividades coletadas nas salas de aula foram digitadas para poderem ser anexadas, visto que muitas delas foram escritas no quadro pelas professoras, ou entregues em fotocópias de baixa qualidade.

Para classificação das questões presentes nas atividades de leitura, utilizei a tipologia a seguir, com base em Marcuschi (2003) e Dias (2006):

- Cópias (C) – Solicitam a transcrição de informações do texto.
- Globais (G) – Levam em conta o texto como um todo.
- Juízo de Verdade (JV) – Solicitam que os estudantes julguem proposições acerca do texto como Verdadeiras ou Falsas.
- Múltipla escolha (ME) – Apresentam um conjunto de proposições dentre as quais apenas uma é verdadeira.
- Múltipla escolha gramatical (ME/G) – Seguem o modelo de questão de múltipla escolha, no entanto as proposições abordam aspectos gramaticais
- Múltipla escolha com tradução (ME/T) – Seguem o modelo acima, porém as alternativas são dadas em Português, de modo que o aluno terá que traduzir trechos do texto para descobrir qual é a proposição correta.

- Objetivas (O) - Solicitam conteúdos objetivamente inscritos no texto (normalmente esse tipo de pergunta começa com *What, Who, When, How, Where...*)

Os outros instrumentos de pesquisa foram dois tipos de questionário semiestruturados: um deles (vide Apêndice B) foi respondido pelos alunos e o outro (vide Apêndice C) foi respondido pelas professoras.

Em alguns momentos da discussão, os dados foram organizados de forma quantitativa para que sua apresentação fosse facilitada, no entanto depois do procedimento de organização procurei dar um tratamento qualitativo a esses dados, a partir da minha interpretação para aquilo que eles revelam.

4.2 Análise dos dados dos questionários

4.2.1 Análise das respostas dadas pelos alunos

01. Quais disciplinas dão mais oportunidade para o desenvolvimento do senso crítico?

As respostas foram organizadas de acordo com o número de vezes que as disciplinas foram mencionadas por cada aluno, nos diferentes cenários de pesquisa.

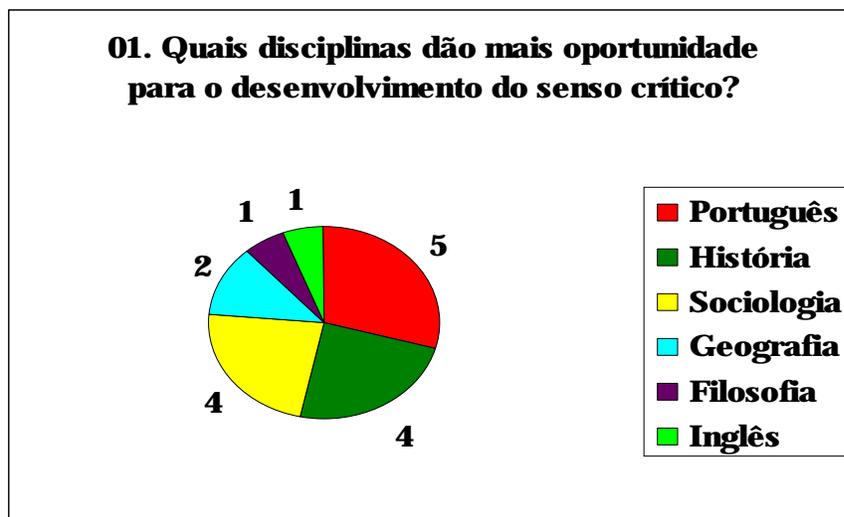


Gráfico 1 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 01 do questionário.

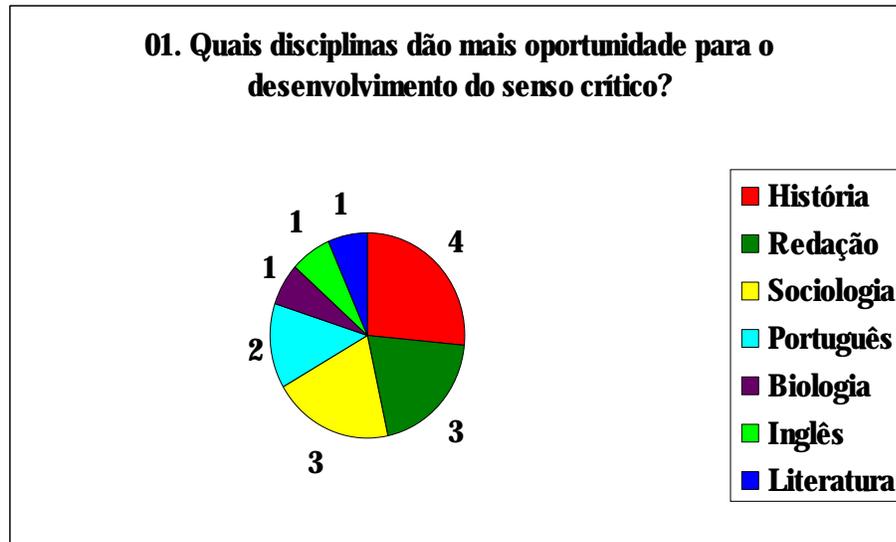


Gráfico 2 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 01 do questionário.

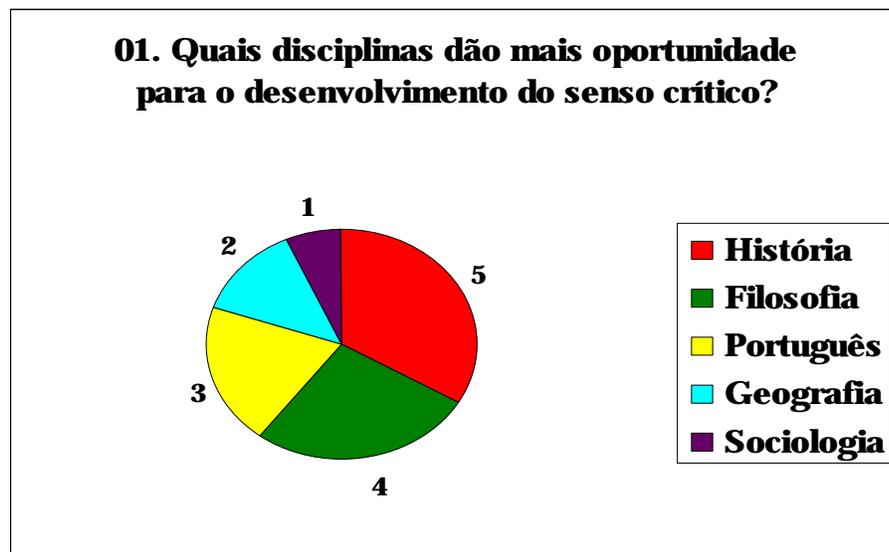


Gráfico 3 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 01 do questionário.

Ao propor essa pergunta, minha intenção foi identificar quais disciplinas receberiam mais nomeações no que tange à abertura para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Como já discuti anteriormente, é importante que as aulas de língua inglesa também sirvam como plano de fundo para a formação de cidadãos críticos, de modo que, através do estudo da língua, os alunos sejam expostos a situações nas quais precisem refletir criticamente e opinar sobre assuntos relevantes para a sua formação, sendo essa, inclusive, uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A análise das respostas mostrou que os informantes raramente consideraram a disciplina de inglês como propulsora do desenvolvimento do senso crítico. É possível notar que ela só

foi mencionada uma vez, nos cenários A e B, não sendo mencionada no cenário C. Ao fazer uma comparação com a posição que a disciplina de português ocupa, primeiro lugar no cenário A, por exemplo, pude eliminar a ideia de que as disciplinas de estudo da língua não seriam consideradas importantes para o referido fim. Havia começado a pensar nisso a partir dados levantados informalmente, de conversas ouvidas em sala de aula durante a pesquisa de campo. Dois alunos comentavam as questões que haviam respondido e a fala de um deles foi:

Como é que Inglês e Português vão desenvolver o senso crítico se é só para aprender gramática?

Cheguei a pensar que ambas as disciplinas mencionadas ocupariam os últimos lugares, visto que o comentário anterior corrobora outros dados que ainda serão trazidos, evidenciando o foco gramatical das aulas de línguas. No entanto, de acordo com os alunos, a língua portuguesa ofereceria mais oportunidades para desenvolvimento do senso crítico que a língua inglesa.

Após a análise dos dados que foram discutidos nessa seção, posso afirmar que, nos cenários pesquisados, a disciplina de língua inglesa não é reconhecida a partir do papel que poderia exercer no que diz respeito ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

02. Numere de 1 a 4, por ordem de importância, as habilidades trabalhadas na aula de língua inglesa.

Tabela 2 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 02 do questionário.

| Cenário A | | | | |
|-----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1º Lugar | 2º Lugar | 3º Lugar | 4º Lugar |
| A1 | Audição | Fala | Leitura | Escrita |
| A2 | Fala | Escrita | Leitura | Audição |
| A3 | Fala | Escrita | Leitura | Audição |
| A4 | Fala | Escrita | Leitura | Audição |
| A5 | Leitura | Audição | Fala | Escrita |
| A6 | Escrita | Leitura | Fala | Audição |

Tabela 3 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 02 do questionário.

| Cenário B | | | | |
|-----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1º Lugar | 2º Lugar | 3º Lugar | 4º Lugar |
| A7 | Fala | Audição | Escrita | Leitura |
| A8 | Fala | Audição | Leitura | Escrita |
| A9 | Leitura | Audição | Fala | Escrita |
| A10 | Fala | Audição | Escrita | Leitura |
| A11 | Escrita | Leitura | Audição | Fala |

| | | | | |
|-----|---------|------|---------|---------|
| A12 | Audição | Fala | Escrita | Leitura |
|-----|---------|------|---------|---------|

Tabela 4 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 02 do questionário.

| Cenário C | | | | |
|-----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1º Lugar | 2º Lugar | 3º Lugar | 4º Lugar |
| A13 | Fala | Escrita | Audição | Leitura |
| A14 | Escrita | Audição | Leitura | Fala |
| A15 | Audição | Leitura | Escrita | Fala |
| A16 | Fala | Audição | Escrita | Leitura |
| A17 | Audição | Fala | Escrita | Leitura |
| E18 | Fala | Audição | Leitura | Escrita |

Nessa questão, os informantes foram convidados a organizar, por ordem de importância, as habilidades trabalhadas na sala de aula, ou seja, aquela marcada com o número 1 seria a mais importante e a marcada com o número 4, a menos importante.

A análise das respostas mostrou que, para os alunos pesquisados, a habilidade leitora não é considerada a mais importante. É possível perceber que só foi colocada em primeiro lugar nas respostas por apenas dois informantes, enquanto a habilidade oral foi colocada em primeiro lugar por nove.

A crença dos discentes de que a leitura é menos relevante que as outras habilidades reflete o papel que a dimensão textual representa no estudo da língua inglesa na escola pública. Isso é corroborado por outro dado obtido de maneira informal ao longo do processo: antes do início da pesquisa de campo, enquanto ainda estabelecia contato com as professoras que participariam da pesquisa, uma delas questionou se a pesquisa não seria prejudicada pelo fato da pouca utilização de textos em sala. Dizia que, por serem poucas as aulas de inglês durante a semana (duas aulas de 50 minutos), ela não poderia usar muitos textos pois, se o fizesse, não sobraria tempo para ministrar o conteúdo referente ao componente gramatical do currículo. A partir desse comentário, já foi possível perceber que o texto é algo à parte, dissociado do restante do conteúdo.

A concepção de língua e de texto que o professor possui é refletida em sua prática pedagógica, visto que ela orienta suas ações. Por sua vez, suas ações acabam influenciando a concepção de língua e de texto que os alunos desenvolverão. Se o professor não dá o devido crédito à prática leitora, por qualquer razão que seja, os alunos seguirão o mesmo caminho.

Também acredito que o fato de a oralidade ter sido posta em primeiro lugar pela maioria dos informantes está associado a um certo fascínio que falar uma LE exerceria na mente da maioria das pessoas, fazendo com que essa habilidade seja considerada relevante,

apesar de ser pouco trabalhada por conta da convergência de diversos fatores, tais como: falta de tempo, estrutura, capacitação profissional, etc.

03. Para você, qual é o objetivo de se ler um texto na aula de língua inglesa?

A partir das respostas a essa pergunta pude identificar diversificadas concepções que os alunos trazem a respeito da função do texto na aula de inglês, as quais foram organizadas nos gráficos que estão nas páginas seguintes.

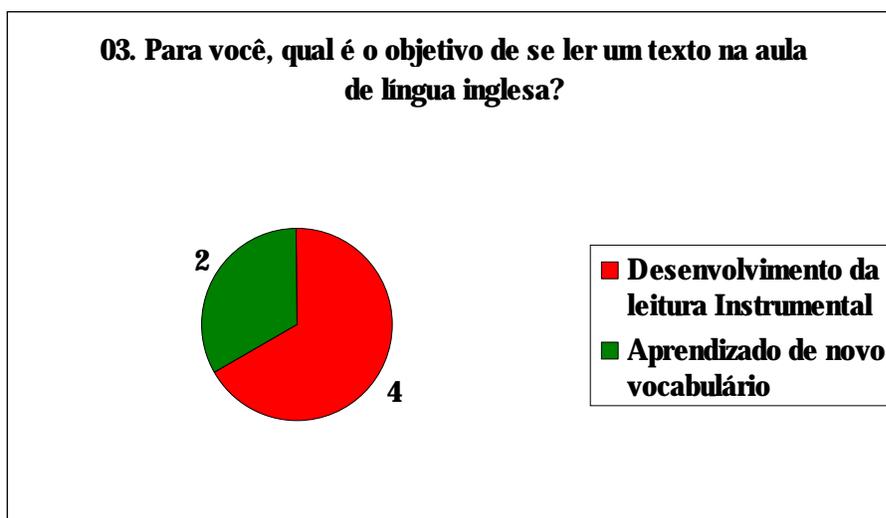


Gráfico 4 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 03 do questionário.

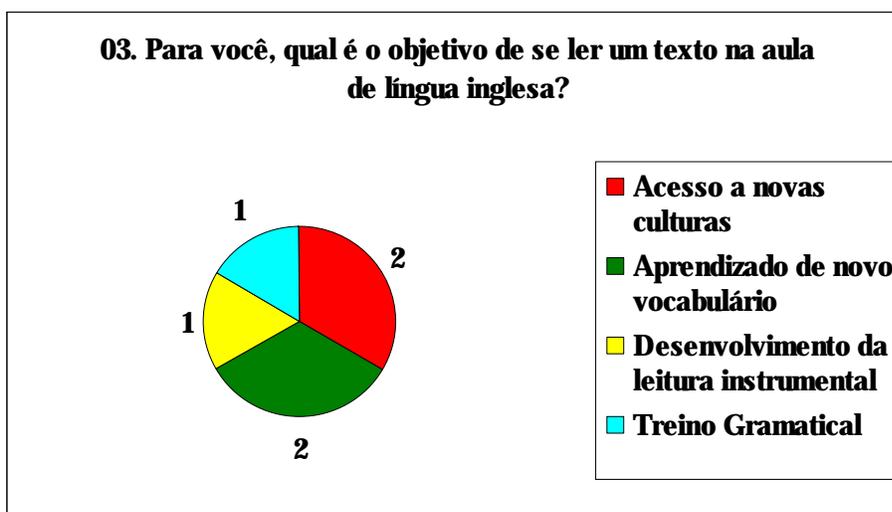


Gráfico 5 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 03 do questionário.



Gráfico 6 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 03 do questionário.

A maior parte dos informantes acredita que o objetivo da leitura de um texto em inglês é colocar em prática as técnicas de leitura instrumental, muito valorizada por eles por conta do vestibular. Vejamos as respostas dos alunos que possuem esse tipo de concepção:

- A1 – Treinar o aluno para que ele possa ler qualquer texto.
- A2 – Ler rápido, sem precisar traduzir o texto todo.
- A4 – Fazer com que os alunos leiam sem dificuldades.
- A6 – Encontrar corretamente as respostas para as perguntas que vem depois dos textos.
- A12 - Nos treinar para ler os textos da prova do vestibular.
- A13 - Entender a ideia central do texto.
- A15 – Ajudar no desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto.
- A16 – Ler sem ter que traduzir.
- A17 – Ler mais rápido, pois no vestibular não há tempo para traduzir o texto todo.
- A18 – Responder certo as perguntas sobre os textos.

Vale ressaltar que a professora observada era bastante pressionada pelos alunos das turmas de 3º Ano do Ensino Médio para que suas aulas focassem o vestibular. A mesma chegou a comentar que os alunos depositavam nela a responsabilidade por fazer deles leitores proficientes, capazes de responder corretamente as questões de inglês do exame que prestariam. Diante disso, o uso de textos fica reduzido à apresentação de questões de provas passadas.

Não quero tecer uma crítica ao uso de questões de vestibulares passados, visto que os alunos realmente precisam ter esse contato com as provas antes de terem que respondê-las formalmente, no entanto, acredito que o formato das questões de vestibular não é adequado à proposta de usar o texto como ferramenta para a formação de leitores críticos e reflexivos, visto que as mesmas não permitem que o aluno se coloque em relação ao que foi lido.

Alguns alunos enfatizaram em suas respostas a oportunidade de enriquecimento do seu *background* de palavras conhecidas na língua inglesa, o que pode ser visto nas respostas a seguir, ainda referentes à questão 03 do questionário (Para você, qual é o objetivo de se ler um texto na aula de língua inglesa?):

- A3 – Aprender mais palavras.
- A5 – Aprender novas palavras.
- A7 – Aprender novo vocabulário
- A11 – Aumentar o número de palavras conhecidas em língua inglesa, que vão nos ajudar em outros textos.
- A14 - Fazer com que a gente aprenda palavras novas.

Um número bem menor demonstrou acreditar que o texto é uma porta aberta para o contato com a cultura estrangeira:

- A8 – Capacitar os alunos a saber mais sobre outras culturas.
- A9 – Conhecer mais sobre outros países do mundo.

Somente um aluno expressou que considera o texto uma ferramenta para exploração de conteúdos gramaticais:

- A10 – Aplicar o que nós aprendemos nas aulas de inglês, os assuntos que foram ensinados.

Enfim, a maior parte dos informantes não acredita que a leitura na aula de língua inglesa deva ter o objetivo de fazer com que o texto seja objeto de reflexão. A noção de que o texto tem um fim em si mesmo está tão enraizada em seu pensamento que a maioria não consegue enxergar as possibilidades que podem ser abertas a partir da leitura do texto.

04. Você acha que os objetivos que você define para a leitura são alcançados nas suas aulas de língua inglesa?

Nos cenários A e C, todos os alunos responderam positivamente a essa questão. Apenas no cenário B, três alunos responderam negativamente:

- A7 – Não, pois a professora não motiva os alunos a ler.
- A8 – Não.
- A9 – A professora tenta, mas eu não acho que sei ler em Inglês.

A maior parte dos informantes acredita que os objetivos elencados como fundamentais para o trabalho da habilidade leitora são alcançados em suas aulas de língua inglesa. Isso é justificável, pois aqueles que eles pensam ser os reais objetivos da leitura, correspondem àquilo que é efetivamente feito por seus professores.

05. Os textos que você lê em sala trazem informações culturais sobre algum país? Caso sua resposta seja afirmativa, quais são as informações culturais trazidas nesses textos?

As respostas dadas pelos alunos foram organizadas em duas etapas. Nessa primeira etapa veremos a quantidade de vezes que as respostas “Sim”, “Não” e “Às vezes” foram mencionadas pelos informantes dos três cenários de pesquisa. Essas respostas não estão exclusivamente ligadas aos textos coletados durante a pesquisa de campo, pois só tive acesso ao material utilizado durante duas unidades letivas. Sendo assim, as respostas podem se referir a textos com os quais os discentes tiveram contato nas duas primeiras unidades do ano.

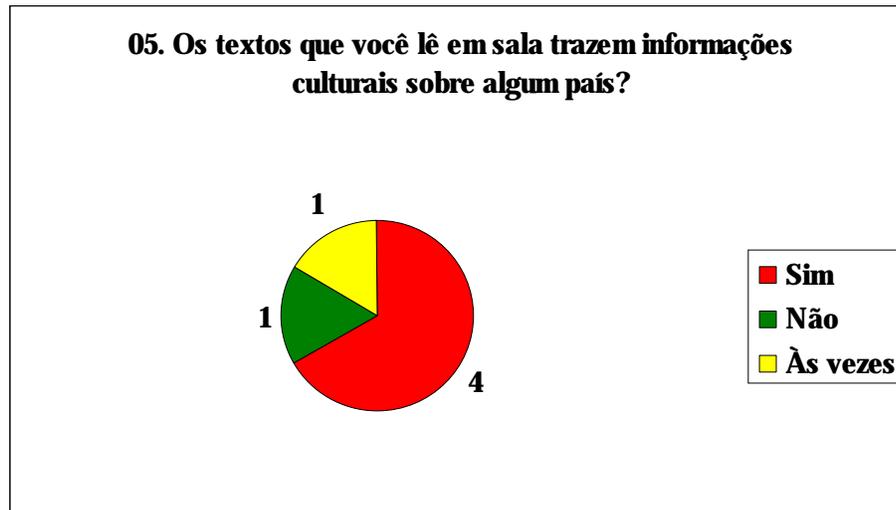


Gráfico 7 – Respostas dos alunos do Cenário A à primeira parte da questão 05 do questionário.

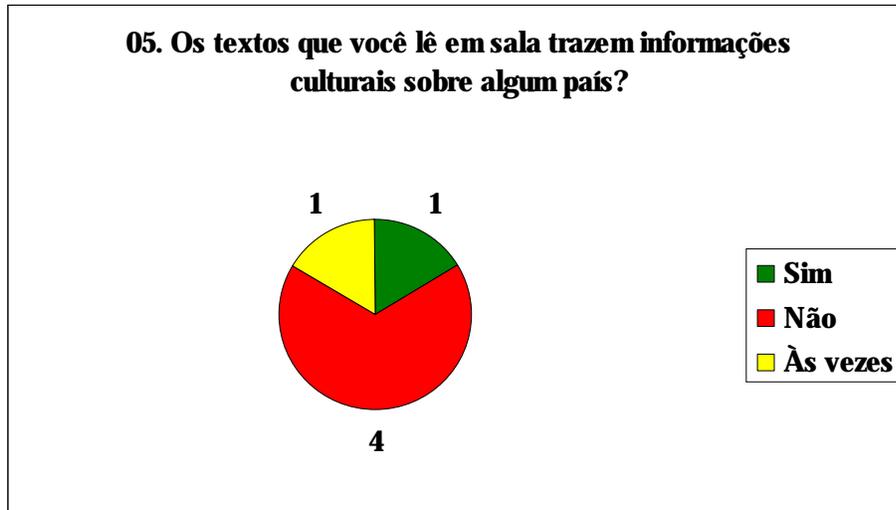


Gráfico 8 – Respostas dos alunos do Cenário B à primeira parte da questão 05 do questionário.

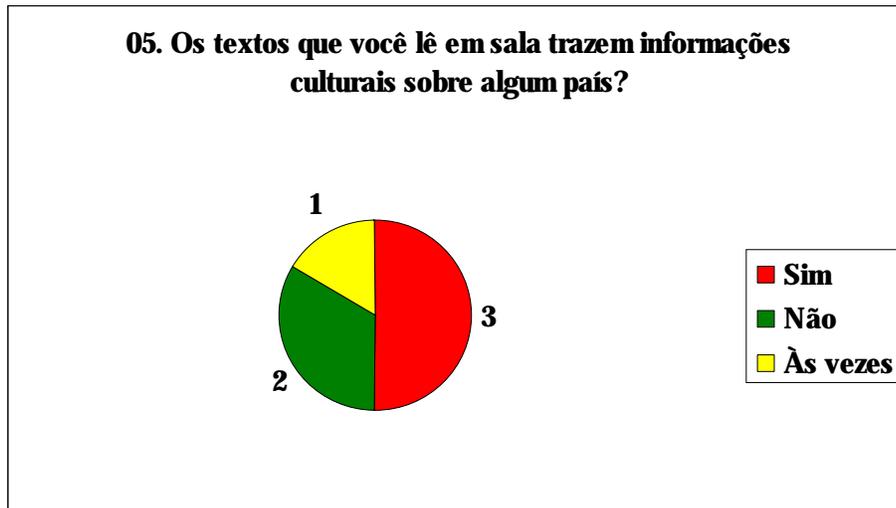


Gráfico 9 – Respostas dos alunos do Cenário C à primeira parte da questão 05 do questionário.

Nos cenários A e C a maior parte dos alunos mencionou que os textos que leem na sala de aula trazem informações culturais sobre outros países, o que aparentemente demonstra que as professoras se preocupam com a necessidade de inserção do componente cultural no momento da leitura. Já no cenário B isso quase não ocorre, uma vez que apenas um informante afirmou que “às vezes” encontra informações culturais nos textos lidos em sala.

Passemos agora à segunda etapa de análise dos dados da questão 05. Veremos as respostas dadas à segunda parte da questão (Caso sua resposta seja afirmativa, quais são as informações culturais que são trazidas nesses textos?), por aqueles alunos que responderam “Sim”, ou “Às vezes” à primeira parte. Nessas respostas ficará claro qual tipo de informação cultural é apresentado nos textos, quando isso ocorre.

Cenário A:

- A1 – Cinema e música americana.
- A2 – Às vezes os textos falam sobre filmes dos EUA.
- A3 – Essa semana, por exemplo, lemos um texto sobre a história da música Happy Birthday to you.
- A4 – Festas e cinema dos EUA
- A6 – Sempre trabalhamos com músicas de artistas americanos.

Cenário B:

- A8 – Informações geográficas e tradições dos EUA.
- A10 – Dança e Teatro dos EUA.

Cenário C:

- A13 – Coisas sobre os Estados Unidos – filmes, música, etc.
- A14 – História dos EUA, festas, etc.
- A15 – Tradições dos EUA.
- A16 – Pessoas importantes dos EUA.

As respostas dadas pelos alunos revelam que, apesar da iniciativa das professoras de trazer aspectos culturais através dos textos que foram trabalhados em sala, esses aspectos ficaram centrados na cultura norte-americana. Essa atitude acaba reforçando a visão de que a língua inglesa está exclusivamente associada aos EUA.

Sendo assim, posso afirmar que o componente cultural trazido para a sala de aula no contexto pesquisado não é organizado a partir de uma perspectiva intercultural, o que contraria a proposta dos PCN. A falta de livros de inglês nas escolas públicas, no período em que a pesquisa foi realizada, fazia recair sobre o professor a total responsabilidade por aquilo que fosse levado para a sala, ou seja, os próprios professores sustentam, a partir de suas práticas, a ideia de que a cultura a ser ensinada na sala de aula é a norte-americana, levando os alunos a fossilizarem a associação entre essa cultura e a língua de estudo.

06. Quando os textos que você lê em sala apresentam situações da vida cotidiana ou informações sobre pessoas e lugares, você consegue ver uma relação entre o que está no texto e o que acontece com você ou com pessoas conhecidas?

Todos os alunos responderam negativamente a essa questão. Como discutido ao longo do segundo capítulo, a proposta dos PCN, bem como o consenso contemporâneo para o ensino de cultura na aula de LE, é de que esse deve ser feito a partir de uma perspectiva

intercultural, através da qual os alunos serão levados a uma troca de informações, estabelecendo um diálogo entre culturas. No entanto, a dimensão cultural no ensino da leitura, quando é levada em conta, ainda segue a ideia de apresentar situações com as quais os aprendizes não se identificam.

07. Normalmente, o que as questões de compreensão pedem para que você responda sobre o texto lido?

Cenário A:

- A1 – Achar alguma informação no texto.
- A2 – Resumir o texto.
- A3 – Porque aconteceu, como aconteceu...
- A4 – Objetivo do texto e outras informações dele.
- A5 – Traduzir um trecho do texto ou retirar algo do mesmo.
- A6 – O que aconteceu, Quando aconteceu, etc.

Cenário B:

- A7 – Pedem informações sobre o texto.
- A8 – Resumir a ideia central do texto.
- A9 – Retirar os objetivos do texto e as características dos personagens que aparecem.
- A10 – Sobre o que o texto fala.
- A11 – Que ache informações no texto.
- A12 - Que encontre alguma coisa no texto.

Cenário C:

- A13 - Traduzir alguma parte do texto, marcar V ou F.
- A14 - Dizer o tempo verbal e traduzir.
- A15 – Respostas diretamente ligadas ao texto (informações, dados).
- A16 – Achar a ideia central do texto.
- A17 – Encontrar verbos, adjetivos, etc.
- A18 – Traduzir um pedaço do texto e grifar frases.

As respostas dadas pelos informantes revelam que o trabalho com textos é realizado de forma reducionista, direcionando o olhar dos alunos única e exclusivamente para o texto, solicitando que localizem informações pontuais como datas e nomes, traduzam trechos do texto, resumam-no ou apliquem os conhecimentos adquiridos na aula de gramática. Esses dados corroboram a ideia da maioria dos alunos de que o objetivo da leitura na aula de inglês é desenvolver as técnicas de leitura instrumental. A utilização de questões que não levem os alunos a refletir sobre o texto acaba bloqueando as possibilidades de desenvolvimento do senso crítico através da leitura.

08. As questões de compreensão te fazem refletir ou opinar sobre os assuntos do texto que você leu?

Todos os alunos responderam negativamente a essa questão. Esse dado está inteiramente ligado aos dados trazidos pelas respostas à questão anterior. O texto não serve como objeto de reflexão, não é escolhido para tal fim e, conseqüentemente, as questões das atividades de compreensão se tornam limitadas ao próprio texto.

09. Quando você pensa em língua inglesa, consegue ligá-la a algum país específico? Caso sua resposta seja positiva, a qual país você consegue ligar a língua inglesa? Os textos que você lê em sala estão de acordo com a associação que você fez?

Foi possível perceber que o aspecto internacional da língua inglesa não faz parte da concepção que os alunos trazem. Isso está ligado àquilo que eles veem na sala: uma redução das situações culturais ao universo norte-americano. Após responder positivamente a essa questão, todos os alunos informaram que fazem uma associação entre a língua inglesa e os Estados Unidos, nenhum deles citou a Inglaterra ou outros países anglófonos.

Em relação à segunda parte da pergunta (Os textos que você lê em sala estão de acordo com a associação que você fez?), pude perceber que a associação feita pelos alunos é corroborada pela prática do professor. Os alunos associaram a língua inglesa aos EUA e confirmaram que os textos que leem em sala estão de acordo com a associação que fizeram.

10. Se você pudesse escolher os textos que lê em sala, sobre o que eles falariam (quais seriam os assuntos desses textos)?

Grande parte dos alunos demonstrou o desejo de que o trabalho com o texto na aula de inglês refletisse a realidade das ruas, aquilo que veem nos jornais diariamente, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Cenário A:

- A2 – Violência, drogas, guerras, fome, poluição, desmatamento, etc.
- A3 – Trabalho, vida adulta, etc.
- A5 – Sobre coisas do nosso cotidiano.
- A6 – De fatos que estejam ocorrendo no nosso convívio social.

Cenário B:

- A7 – Sobre Política, cidadania, ética e a realidade das ruas.
- A8 – Sobre o que está em destaque nos dias de hoje, como terrorismo, crise econômica, etc.
- A10 – Fome e violência.
- A11 – Sobre o meio-ambiente, discriminação racial e notícias em geral.

Cenário C:

- A13 – Sobre problemas que acontecem nos Estados Unidos – imigração, desemprego, etc.
- A14 – Sobre atualidades.
- A16 – Sobre DSTs e drogas.
- A18 – Sobre poluição, violência, sexo.

Dentre as respostas elencadas acima, a informação do informante A 13 chama a atenção, pois evidencia que alguns alunos já possuem uma consciência crítica despertada para o fato de que nos EUA ‘nem tudo são flores’. Apesar de nem sempre a escola colaborar para tal fato, a mídia e as produções artísticas acabam despertando esse outro olhar nos alunos. Durante a aplicação dos questionários, lembro ter ouvido um dos alunos comentar a respeito da novela global “América”, escrita pela autora Glória Perez, que trazia para os telespectadores as mazelas vividas pela personagem Sol, interpretada pela atriz Débora Secco, que havia imigrado ilegalmente para os EUA em busca do ‘sonho americano’, no entanto sofreu muito para tentar uma vida digna em Miami. Concordo com o dado trazido pelo aluno, de que a questão da imigração ilegal é realmente um assunto relevante para ser levado à sala de aula, pois oportunizaria reflexões acerca desse problema que afeta a vida de tantos brasileiros e que continua sendo o projeto de vida de muitos outros.

Outros alunos demonstraram interesse por textos que envolvam expressões artísticas:

Cenário A:

- A1 – Moda.
- A4 – Seriam textos de literatura e de cinema.

Cenário B:

- A9 – Cinema.
- A12 – Falariam sobre música, cinema e teatro.

Cenário C:

A 15 – Histórias de terror.
A 17 – Sobre filmes e peças de teatro.

11. Os textos que você lê nas aulas de inglês tratam dos temas sobre os quais você gostaria de ler?

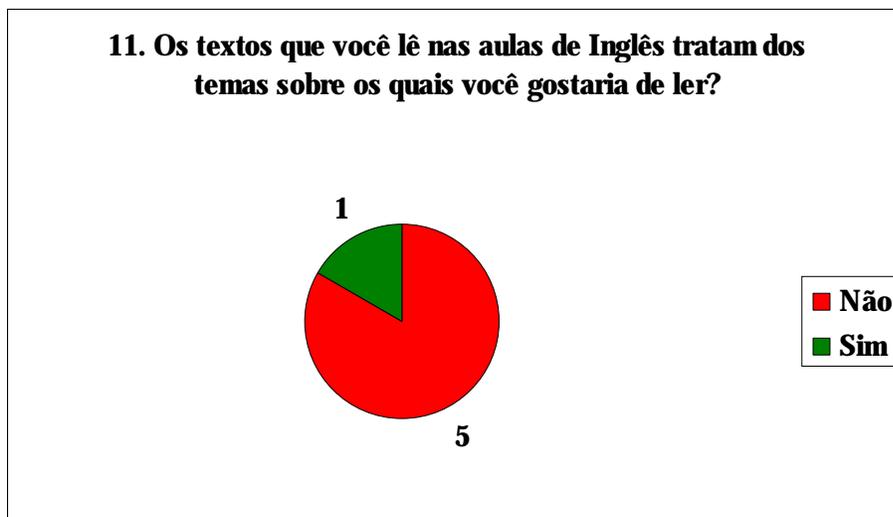


Gráfico 10 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 11 do questionário.

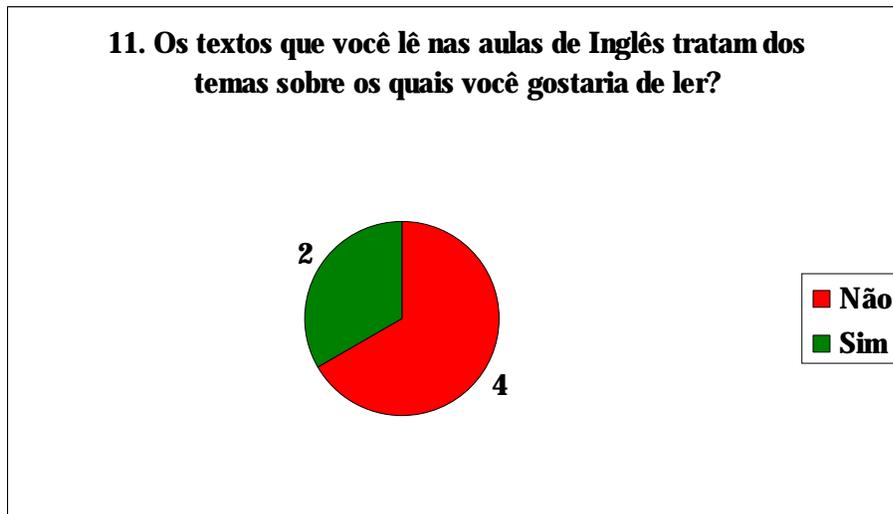


Gráfico 11 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 11 do questionário.

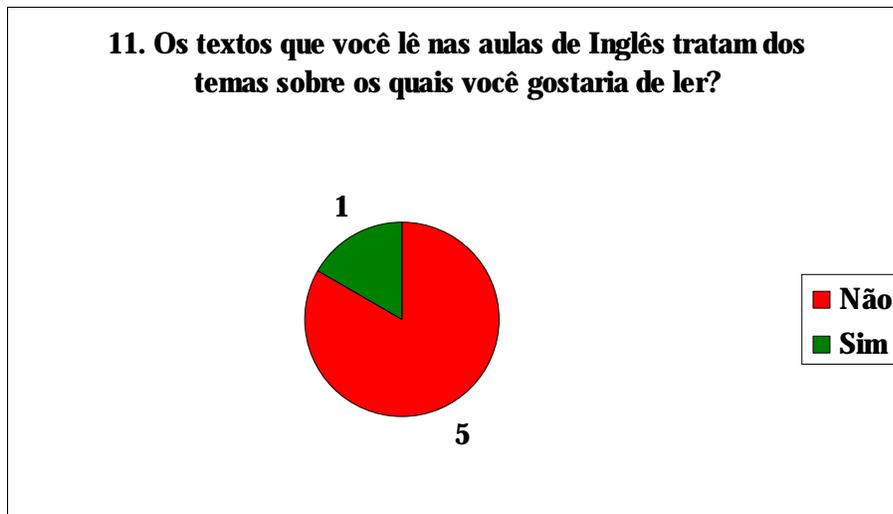


Gráfico 12 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 03 do questionário.

A maior parte dos alunos, em todos os cenários de pesquisa, informou que os textos que leem não abordam os temas pelos quais eles se interessam. Somente com esses dados já poderia inferir que esses alunos não são consultados no momento de escolha desses textos.

12. Alguma vez seu (sua) professor (a) perguntou sobre quais assuntos vocês gostariam de ler na aula de Inglês?

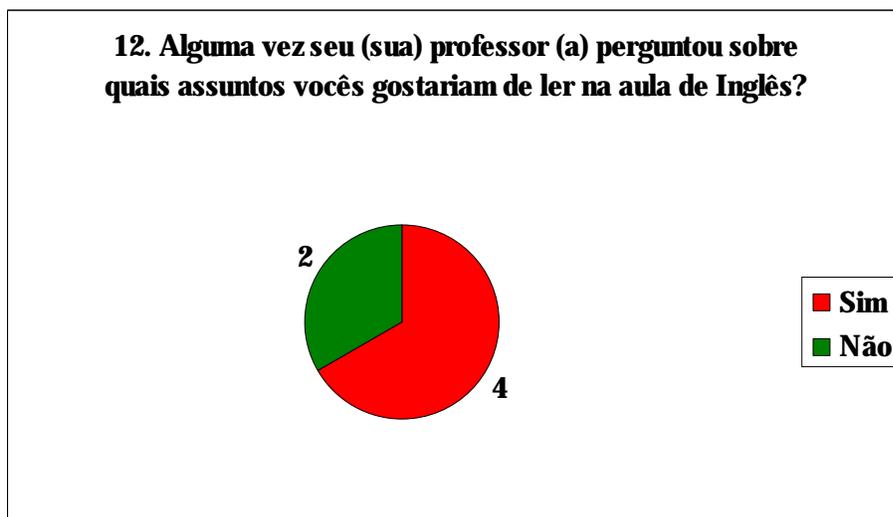


Gráfico 13 – Respostas dos alunos do Cenário A à questão 12 do questionário.

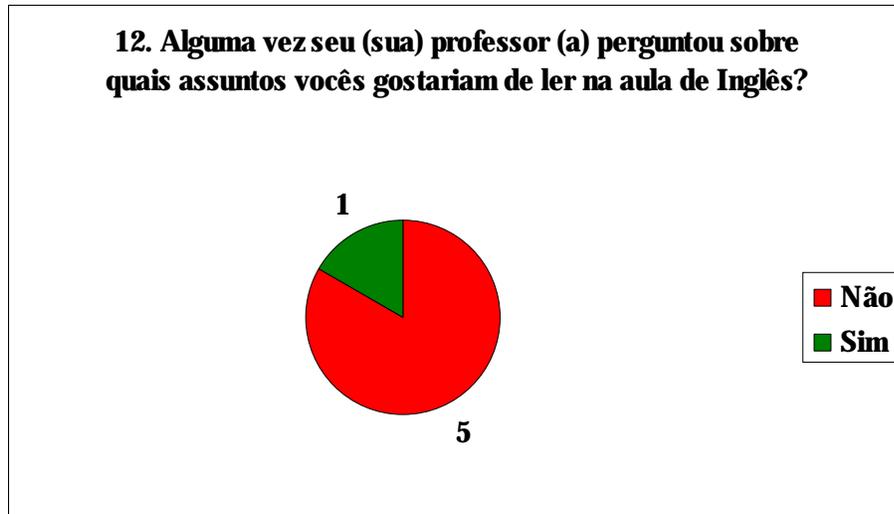


Gráfico 14 – Respostas dos alunos do Cenário B à questão 12 do questionário.

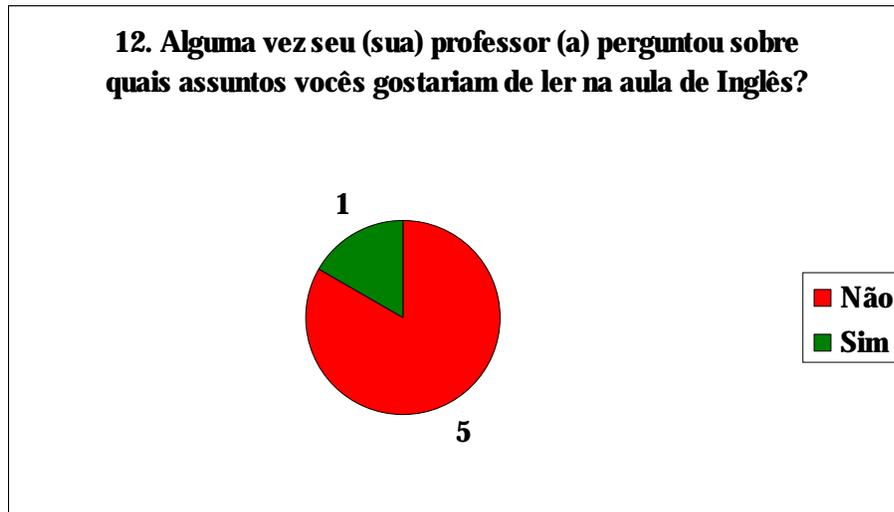


Gráfico 15 – Respostas dos alunos do Cenário C à questão 12 do questionário.

No cenário A, a maior parte dos alunos informou que sua professora havia demonstrado interesse em saber quais textos eles gostariam de ler. Já nos cenários B e C isso praticamente não ocorreu, visto que apenas um aluno respondeu positivamente em cada um deles. Fazendo uma análise desses dados e das duas questões anteriores, pode-se concluir que a definição do material a ser utilizado nem sempre acontece de maneira dialógica, como sugerida por Paulo Freire. Isso pode gerar um impacto negativo no processo de aprendizagem dos alunos, visto que não conseguem se motivar com textos que abordam temas com os quais não se identificam.

4.2.2 Análise das respostas dadas pelas professoras

01. Você conhece os PCN para língua estrangeira estabelecidos pelo MEC?

Todas responderam positivamente a essa questão. Aparentemente, houve uma preocupação por parte dos docentes no sentido de se inteirarem sobre aquilo que o MEC considera 'ideal' para ser desenvolvido na sala de aula.

02. Suas ações pedagógicas seguem as orientações desse documento?

Como era de se esperar, novamente todas as professoras consultadas responderam positivamente a essa questão, afinal, seria um contrassenso informar que os conhecem e não levá-los em conta em sua prática pedagógica.

03. O Que você entende por:

a) Leitura:

- P1 - Atividade que gera compreensão acerca do que está sendo lido.
- P2 - É o ato de compreender um texto, entender o que o autor quis dizer.
- P3 - É o processo de aquisição da informação escrita.

A partir desses depoimentos, é possível identificar que as professoras pesquisadas possuem uma visão simplista do ato de ler, desprezando a noção de interação que deve haver entre leitor e texto no intuito de produzir sentidos. Como afirmei anteriormente, as concepções que o professor traz a respeito dos elementos que constituem sua prática guiarão as suas ações pedagógicas, ou seja, é possível concluir que esses professores, a partir de suas crenças, guiarão seus alunos a uma prática leitora não-problematizadora.

b) Senso Crítico:

- P1 - Discernimento sobre quaisquer assuntos de maneira dialética, a fim de construir a própria opinião.
- P2 - É a capacidade de se posicionar diante das situações que nos são apresentadas.
- P3 - Habilidade que possibilita o desenvolvimento de ideias próprias.

Apesar de terem o discernimento do que vem a ser o ‘senso-crítico’, percebo que o fato de não associarem-no ao conceito de leitura significa que elas não creem que a prática leitora tenha a função de desenvolvê-lo.

04. Cite quais disciplinas dão mais abertura para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

P1 - Língua Portuguesa, Literatura, Redação, História, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa.
P2 - Português, História, Geografia.
P3 – Filosofia, Sociologia, História e Português.

Somente P1 mencionou a língua inglesa em sua resposta, levando-me a crer que há um descrédito por parte das próprias professoras em relação ao papel que tal disciplina ocupa na formação de cidadãos críticos. Isso não difere muito da concepção dos alunos sobre a mesma questão, visto que a língua inglesa só foi mencionada por dois deles. Esses dados são preocupantes, pois caracterizam um cenário de possível descaso com a disciplina. Uma vez que os sujeitos envolvidos na dinâmica da sala de aula não enxergam o potencial crítico do ensino-aprendizagem da língua inglesa, o trabalho para a mudança, muito antes de focar no material didático, deve se fazer presente através de uma conscientização do corpo docente, começando em seu processo de formação.

05. Numere, por ordem de importância, as habilidades trabalhadas nas aulas de Inglês:

Tabela 5 – Respostas dadas pelas professoras participantes à questão 05 do questionário.

| Professora | 1º Lugar | 2º Lugar | 3º Lugar | 4º Lugar |
|------------|----------|----------|----------|----------|
| P1 | Audição | Fala | Leitura | Escrita |
| P2 | Fala | Audição | Leitura | Escrita |
| P3 | Audição | Fala | Escrita | Leitura |

A análise das respostas evidencia que a leitura não é considerada a habilidade mais importante dentre aquelas trabalhadas em sala. Esse é um dado que converge com os dados colhidos a partir das respostas dos alunos, visto que a maioria deles também não vê a leitura como a habilidade mais importante. O curioso é que as habilidades que ocuparam as primeiras posições pouco são trabalhadas, e talvez sejam, teoricamente, mais valorizadas por conta das necessidades comunicativas impostas pelo mercado de trabalho. A mídia realmente auxilia na manutenção das crenças de que a fala e a compreensão auditiva são as habilidades mais

importantes a serem desenvolvidas, levando os alunos a desvalorizarem o ato de ler em uma LE, fato que parece ser comungado pelos professores.

06. Quando você trabalha a habilidade leitora de seus alunos, o que você espera que eles desenvolvam?

P1 – Reconhecimento das palavras cognatas, identificação da ideia central do texto e assimilação da ideia de que leitura não é tradução.

P2 – As habilidades que fazem parte das técnicas de leitura instrumental *skimming* e *scanning*.

P3 – Espero que eles possam ter um entendimento global do texto e que eles conscientizem-se de que não precisam traduzi-lo completamente para que possam entendê-lo.

As respostas dadas a essa questão corroboram aquilo que é expresso através das concepções de leitura dos professores. Uma vez crendo que o ato de ler se encerra no texto verbal, é justificável a presença de elementos próprios da leitura instrumental, como *skimming*, *scanning* e entendimento global do texto nas respostas das professoras.

07. Quais os critérios que você utiliza para escolher os textos que vão ser usados em sala?

P1 - Textos preferencialmente extraídos de exames vestibulares, tratando de temáticas atuais e vocabulário já visto em sala de aula.

P2 - Procuo escolher textos de fácil compreensão e que englobem os assuntos que estamos vendo durante a unidade.

P3 – Textos atuais, curtos e de fácil compreensão, pois eles sentem muita dificuldade na leitura.

A resposta de P1 mostra que ela atenta para o aspecto da contemporaneidade dos assuntos abordados nos textos, porém, como já discuti anteriormente, a preferência por textos de questões de vestibular tem seu lado positivo, mas para que a iniciativa seja válida, o professor deveria expandir as atividades de compreensão para além das populares emissões de juízo de verdade. Outro aspecto que deve ser observado em relação ao trabalho com questões de vestibular é a variedade do gênero textual focado, uma vez que na maioria das vezes o suporte ‘prova de vestibular’ dá preferência ao gênero artigo de jornal ou revista, e os alunos precisam entrar em contato com uma diversidade maior de gêneros textuais para que sejam expostos ao uso real da língua em sua variedade de manifestações.

P3 também demonstra preocupar-se com a atualidade dos textos, porém parece estar mais interessada no grau de dificuldade que esses textos apresentam, o que pode levá-la a

abdicar de certos textos por conta da sua complexidade. Já P2 demonstra que a gramática orienta suas escolhas, ou seja, para ela, o trabalho com textos deve servir para estudo dos assuntos previamente explicados.

Vale ressaltar que nenhuma das professoras mencionou considerar a contribuição que esses textos podem oferecer para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Parece claro que a busca por textos atuais citada por algumas delas é motivada pelo grau de familiaridade que os alunos terão com o material, como tentativa de privilegiar o conhecimento prévio que ele traz.

Outro aspecto a ser observado, que corrobora os dados trazidos pelos alunos é que nenhum dos professores mencionou o grau de interesse dos alunos pelos temas dos textos como critério para seleção dos mesmos, revelando que a escolha do material não é feita de forma dialógica, negligenciando quanto à observância da motivação dos alunos.

08. Quais devem ser os objetivos dos exercícios propostos após a leitura dos textos?

P1 - Estimular a discussão, debate, difusão de várias opiniões, raciocínio crítico.

P2 - Devem verificar se os alunos compreenderam o texto.

P3 – Propiciar um entendimento global do texto.

A resposta dada por P1 sugere que ela espera que os alunos se envolvam criticamente no processo de leitura, o que soa contraditório, tendo em vista que sua concepção de leitura não considera a interação entre texto e leitor na produção de sentidos. A professora em questão também não leva isso em conta na escolha dos textos, logo, é curioso que espere que as questões de compreensão tenham essa finalidade.

Já as respostas dadas por P2 e P3 confirmam os dados obtidos em questões anteriores. Para essas professoras, as questões de compreensão não precisam despertar a reflexão dos alunos sobre aquilo que é abordado nos textos.

09. Quando você própria elabora as questões, procura fazer com que elas alcancem esses objetivos que você citou na questão anterior?

Todas as professoras responderam positivamente a essa questão.

10. Quando você encontra exercícios prontos, acha que eles contemplam os objetivos citados na questão 08?

Mais uma vez, todas responderam positivamente à questão. Isso significa que elas podem, aparentemente, não estar cientes do fato de que nem sempre determinada atividade se apresenta totalmente adequada às nossas propostas pedagógicas, o que exige que o professor adapte-as de acordo com suas intenções.

11. Você costuma adaptar os exercícios que encontra prontos, tendo em vista o alcance dos objetivos citados na questão 08? Caso sua resposta seja positiva, cite quais adaptações são feitas. Caso seja negativa, justifique.

Vejamos as respostas:

P1 - Sim, pois às vezes, há um vocábulo novo que prejudicaria a compreensão dos alunos, por não saberem, no caso de avaliação, mas em exercícios discutidos em sala esse tipo de adaptação não ocorre.

P2 – Sim, geralmente eu simplifico as perguntas.

P3 – Só se eu notar que eles não entenderão a pergunta.

Observando as respostas de P2 e P3, parece claro que, para essas informantes, só há necessidade de se adaptar uma pergunta se esta apresentar uma palavra desconhecida. Existem dois aspectos a serem observados nessa atitude: o primeiro diz respeito ao fato de que nenhum professor tem o poder de monitorar a aprendizagem do aluno 24 horas por dia, nem mesmo durante a aula essa monitoração é possível, portanto, não temos como acreditar, previamente, que os alunos desconhecem determinada palavra, visto que eles poderiam não conhecê-la ontem e terem aprendido-a em casa, após ver um filme ou ouvir uma música; o segundo aspecto está ligado aos próprios princípios da leitura instrumental, os quais advogam que os professores devem incentivar os alunos a não deixarem sua leitura ser interrompida por uma palavra desconhecida, até mesmo porque, na prova do vestibular, eles não poderão consultar dicionários, nem terão os professores para substituir a palavra possivelmente desconhecida por outra familiar.

Outro ponto observado é que não foram mencionadas adaptações que visassem à ampliação dos objetivos das questões propostas.

12. Considerando o nível de expansão da língua inglesa no mundo atual, é possível associá-la a um país ou cultura de origem específicos? De que forma essa associação é refletida em sua prática pedagógica, especificamente no trabalho da habilidade leitora de seus alunos?

P1 - Sim, mas nunca de modo isolado, mostrando sempre aos alunos que a Língua Inglesa tem um caráter internacional e não pode ser vinculada estritamente aos países que a usam originalmente.

P2 - Muitos países falam Inglês, e eu sempre comento isso em sala, mas normalmente os textos que eu encontro focam os Estados Unidos.

P3 - Sim, pois apesar do Inglês ser falado fora dos Estados Unidos e da Inglaterra, o que a mídia divulga com maior força é a cultura americana e a inglesa. Às vezes se pensa que só nesses países é que se fala Inglês. Eu até já levei um mapa uma vez, que destacava todos os países que falam Inglês no mundo.

Através da fala de P1 é possível depreender que ela procura tocar no aspecto internacional da língua inglesa, em suas aulas, no entanto, a mesma não deixou claro como essa consciência pode ser despertada através das aulas de leitura. Também não foi possível identificar a presença desse aspecto no material utilizado por ela durante o período da pesquisa de campo.

P2 também afirma estar ciente da questão abordada, no entanto reconhece que essa consciência em nada interfere em sua prática, visto que os textos apresentados aos alunos focam os Estados Unidos.

A iniciativa de P3 de levar para a sala um mapa que destaque os países anglófonos é interessante, pois demonstra que seu interesse em chamar a atenção dos alunos para esse aspecto; no entanto parece que sua empreitada se resumiu a essa exibição do mapa.

Enfim, é possível identificar que os professores possuem o conhecimento da transnacionalidade da língua inglesa, porém, somente mencionam isso como uma informação a mais em suas aulas. Nenhuma das professoras pesquisadas respondeu efetivamente à parte da pergunta em que se buscava saber como essa noção de transnacionalidade influenciava o trabalho desenvolvido nas aulas de leitura, o que me leva a interpretar que essa influência praticamente inexistente. A perspectiva intercultural do ensino de inglês não deve se fazer evidente apenas no discurso do professor. Não basta dizer que o inglês não é falado apenas nos EUA e na Inglaterra, é preciso possibilitar que os alunos se envolvam em situações de aprendizagem que os levem a contextualizar essa noção, no caso da minha proposta, através de textos.

4.2.3 Análise do material didático usado pelas professoras pesquisadas.

Tabela 6 – Análise dos aspectos textuais das atividades coletadas.

| ANÁLISE DOS ASPECTOS TEXTUAIS | | | |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Número da atividade | Aspecto 1 | Aspecto 2 | Aspecto 3 |
| 1 | Não | Não | Sim |
| 2 | Não | Sim | Sim |
| 3 | Não | Sim | Não |
| 4 | Não | Não | Não |
| 5 | Não | Não | Sim |
| 6 | Não | Não | Sim |
| 7 – A | Não | Sim | Sim |
| 7 – B | Não | Não | Não |
| 7 – C | Não | Sim | Não |
| 7 – D | Não | Não | Não |
| 7 – E | Não | Sim | Sim |
| 7 – F | Não | Não | Não |
| 8 | Não | Não | Não |
| 9 | Não | Sim | Não |
| 10 | Não | Não | Não |
| 11 | Não | Não | Não |
| 12 | Não | Sim | Não |
| 13 | Não | Não | Não |
| 14 | Não | Não | Não |
| 15 | Não | Não | Não |
| 16 | Não | Não | Não |

Tabela 7 – Análise das questões de compreensão das atividades coletadas.

| ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| Número da atividade | Aspecto 1 | Aspecto 2 | Aspecto 3 | Aspecto 4 | Aspecto 5 |
| 1 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 2 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 3 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 4 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 5 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 6 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 7 – A | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não |
| 7 – B | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não |
| 7 – C | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não |
| 7 – D | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não |
| 7 – E | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não |
| 7 – F | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não |
| 8 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 9 | Não | Não | Não | Não | Não |

| | | | | | |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 10 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 11 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 12 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 13 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 14 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 15 | Não | Não | Não | Não | Não |
| 16 | Não | Não | Não | Não | Não |

4.2.4 Discussão dos aspectos analisados

4.2.4.1 Discussão dos aspectos textuais

Aspecto 1 – O texto traz a indicação da fonte?

Um texto não é simplesmente um conjunto de palavras lançado ao acaso. Ele é construído por alguém, a partir de uma intencionalidade definida, para que um público específico leia; logo, é interessante que os textos trabalhados em sala tragam as informações referenciais para que os alunos possam se situar em relação às condições de produção daquele material.

Em alguns textos as referências bibliográficas não seriam necessárias, por se tratarem de letras de músicas, para as quais as referências completas envolveriam título do cd, duração da faixa, etc.; nesse caso, acredito que a informação da autoria e do intérprete da música já seriam suficientes. Dos textos pertencentes a outros gêneros, nenhum trouxe a indicação da fonte.

Aspecto 2 - O texto proporciona contato com aspectos culturais de outros povos?

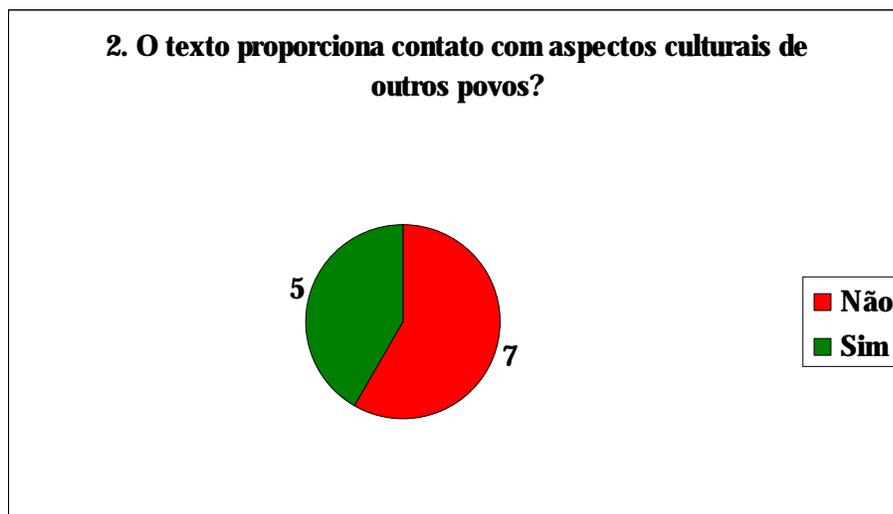


Gráfico 16 – Textos utilizados por P1.

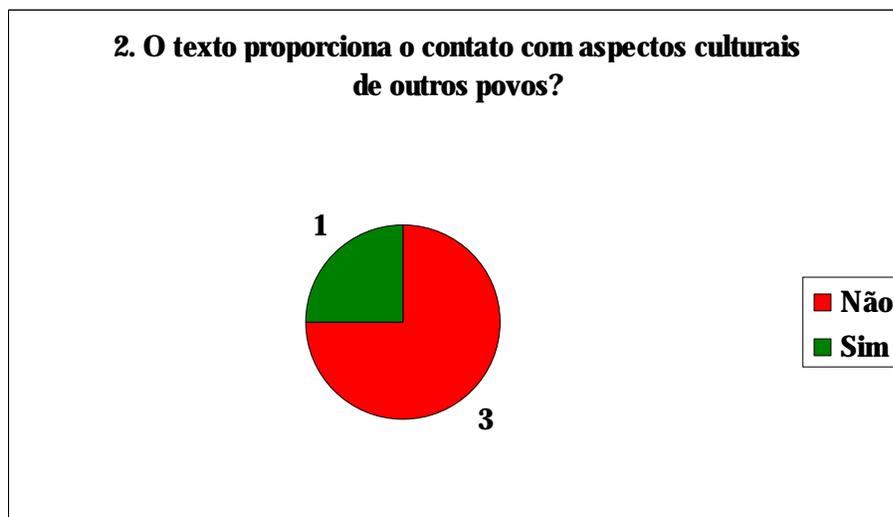


Gráfico 17 – Textos utilizados por P2.

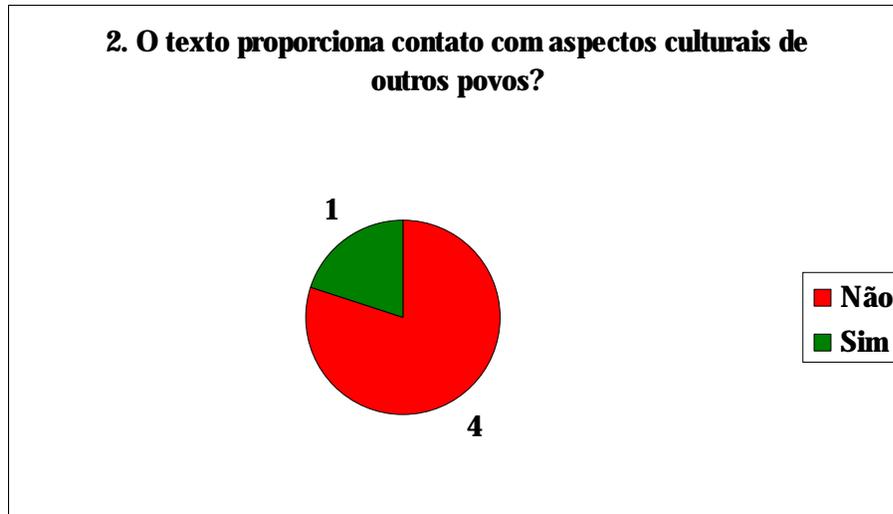


Gráfico 18 – Textos utilizados por P3.

Como venho discutindo, existe a necessidade de fazer com que a sala de aula seja um portal de acesso a outras culturas, e o professor tem no texto uma excelente ferramenta para o alcance desse objetivo. Procedi à classificação dos textos tendo como ponto de partida os conceitos de cultura com C maiúsculo (grandes feitos de um povo refletidos na sua história, arte, arquitetura e literatura) e cultura com c minúsculo (costumes, hábitos e práticas do dia a dia de um povo) elaborados por Tomalin e Stempleski (1993 *apud* OLIVEIRA, 2007).

A análise das atividades revelou que P1 está preocupada com a inserção de aspectos culturais nos momentos dedicados ao desenvolvimento da habilidade leitora, uma vez que, dos 12 textos utilizados por ela, 5 deles trouxeram, de alguma forma, aspectos da cultura estrangeira para a sala de aula. Já P2 e P3 só utilizaram um texto que fizesse referência a aspectos culturais ao longo das duas unidades. Não é a quantidade de textos que abordem os aspectos discutidos nessa questão que vai qualificar ou desqualificar o trabalho do professor, a ideia que defendo nessa seção é que não há razão para utilizar textos que em nada mudariam a vida dos estudantes, quando poderiam ser selecionados outros textos que viessem a contribuir para o processo de diálogo entre culturas na aula de língua inglesa.

Entre os textos que foram classificados como propulsores do contato com outras culturas estão o texto 2 – *Teen's opinions about smoking* (vide Anexo B), o texto 3 - *The story of the song "Happy Birthday to you"* (vide Anexo C), o texto 7 A – *Black or White* (vide Anexo G), o texto 7 C – *Thriller* (vide Anexo I), o texto 7 E – *They don't care about us* (vide Anexo K), o texto 9 – *The Native American Cultures* (vide Anexo N), e o texto 12 – *Halloween* (vide Anexo Q).

O texto 7 A é uma das letras de Michael Jackson usadas no projeto *“The English Grammar in Michael Jackson Songs”* proposto pela professora observada. A letra da música, além de ser um manifesto pela unidade racial, faz uma crítica à invasão de privacidade representada pela mídia americana. Na época, a pele do cantor estava ficando cada vez mais branca e a imprensa cogitava que ele havia feito um tratamento com uma substância chamada hidroquinona, a fim de clarear a pele, rumor que foi posteriormente invalidado após Michael revelar que sofria de vitiligo.

Além da própria letra da música, os alunos foram incentivados a assistirem ao videoclipe gravado para promover a música, a fim de se inspirarem para apresentarem a música de forma criativa. O clipe é repleto de referências culturais: traz cenas que remetem à paisagem geográfica da África, nas quais aparecem dançarinos executando coreografias folclóricas, apresenta dançarinos vestidos com trajes típicos de diversos países, como a Índia e a Tailândia, além de homenagens que Michael faz à própria cultura pop americana – de acordo com analistas de sua obra, na dança que faz sobre um bueiro (Figuras 1 e 2), o cantor faz referência à famosa cena interpretada por Marilyn Monroe no filme *O Pecado Mora ao Lado*⁷ (Figura 3) e, na cena onde sapateia sobre a calçada molhada (Figura 3), faz uma homenagem às cenas de Gene Kelly no filme *Cantando na Chuva*⁸ (Figura 4).



Figura 1 – Cena do videoclipe da música *Black or White*(a).

⁷ Comédia romântica americana de 1956, baseada em uma peça teatral de George Axelrod, levada aos palcos da Broadway em 1952. A cena em que o vestido da personagem interpretada por Marilyn é levantado pelo jato do respiradouro do metrô na calçada tornou-se um ícone da cinematografia mundial.

⁸ Musical americano de 1952 estrelado por Gene Kelly. O filme, e especialmente a sequência do protagonista cantando e dançando na chuva, são amplamente conhecidos.



Figura 2 – Cena do videoclipe da música *Black or White*(b).



Figura 3 – Cena do filme *O pecado mora ao lado*.



Figura 4 – Cena do videoclipe da música *Black or White*(c).



Figura 5 – Cena do filme *Cantando na chuva*.

Ainda dentro do mesmo projeto, temos o texto 7 C, cuja letra, de forma isolada, não chega a ser culturalmente representativa, porém associada ao videoclipe⁹ da música *Thriller*, entra no contexto que povoa o imaginário cultural do *Halloween*.

Já o texto 7 E é uma das letras mais polêmicas de Michael. Nesse caso, a associação da letra ao videoclipe é também de grande valia, pois as questões sociais e políticas abordadas se tornam pertinentes tanto ao contexto americano (se considerarmos a letra), quanto ao contexto brasileiro (se considerarmos o vídeo).

Enfim, apesar de todas as referências socioculturais às quais esses textos poderiam ter sido associados, como o próprio título do projeto sugere, o foco esteve em aspectos gramaticais. Na redação do projeto encontrado no portfólio de atividades da turma, estava registrado que as músicas, selecionadas previamente pela professora, haviam sido escolhidas a partir de critérios gramaticais, visto que cada letra tinha algum ponto de análise predominante. Caberia aos alunos identificar as estruturas gramaticais presentes nas letras, pesquisar as regras pertinentes em alguma Gramática Normativa, exemplificar com trechos da letra da música e apresentar o assunto em sala.

Com o texto 9, que aborda em seu conteúdo os povos indígenas que habitaram os EUA, a professora poderia aproveitar para comentar sobre o processo de extermínio e aculturação dos índios naquele contexto e estabelecer uma ligação com o passado dos índios que habitavam o Brasil no processo de colonização; assim, os alunos poderiam notar as

⁹ O videoclipe em questão foi lançado em 1984, para divulgar a última música de trabalho do álbum *Thriller* e conta com zumbis e lobisomens entre os personagens de seu enredo.

semelhanças existentes entre as histórias, atentando para semelhanças e diferenças entre os dois processos de ocupação de terras pelo ‘homem branco’ de e em diferentes contextos. Como esse foi um texto utilizado por uma das professoras não observadas, cheguei a comentar com ela sobre essas questões, após uma análise preliminar do material que ela havia cedido. No entanto, me informou que não havia pensado nisso ao trabalhar com o referido texto.

Aspecto 3 - O tema contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos?

Do material analisado, somente nas atividades aplicadas por P1 pude encontrar temas que permitissem ser abordados de modo que viessem a despertar o senso crítico dos alunos, o que não significa que isso tenha acontecido, visto que tudo muda em função da forma como o texto é trabalhado.

Dentre esses textos estão o texto 1 – *The gains of no smoking* (vide Anexo A), o texto 2 – *Teens opinions about smoking*, o texto 6 – *Alcoholics* (vide Anexo F), o texto 7 A – *Black or white* e o texto 7 C – *They don't care about us*.

Os textos 7 A e 7 C, como citei anteriormente, tratam de questões étnicas e sociais que também poderiam levar a um trabalho maior, que demandasse a reflexão crítica dos alunos. Os Textos 1, 2 e 6 abordam questões ligadas ao vício em álcool e cigarro. Eles se encontram dentro de uma gama de assuntos relevantes para a formação do jovem que, no entanto, são comumente deixados de lado pelos livros didáticos e até mesmo pelos professores. A iniciativa de P1 em trazer esses temas à tona é interessante, pois esses assuntos fazem parte do cotidiano da juventude contemporânea, mesmo de famílias que foram destruídas pelo vício, outros são os próprios viciados. Diante disso, a escola deve ser um espaço que promova a conscientização dos alunos e o professor é uma peça fundamental para o sucesso dessa empreitada.

Apesar da intenção louvável, veremos adiante, na análise das questões de compreensão desses textos, que eles terminam por não servir para os fins discutidos nessa seção.

4.2.4.2 Discussão das questões de compreensão

Aspecto 1 – As questões de compreensão envolvem atividades de pré-leitura e pós-leitura?

Nenhuma das questões de compreensão apresentou esse tipo de atividade.

A pré-leitura é importante na atividade de compreensão escrita, pois constitui o momento no qual o aluno será sensibilizado em relação ao tema que o texto abordará, possibilitando a ativação do seu conhecimento prévio acerca daquele assunto, que resultará na elaboração de hipóteses as quais poderão ser confirmadas ou descartadas na etapa posterior (leitura). Pensando nisso, os PCN trazem algumas sugestões para trabalhar a pré-leitura, como a exploração do título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte; ativar o conhecimento prévio em relação à organização textual, através da análise de itens lexicais, cabeçalhos, e distribuição gráfica; além de situar o texto, abordando suas condições de produção. De acordo com Kraemer (2002), a observância desses aspectos “é importante porque prepara o aluno para o conteúdo do texto, direcionando seu pensamento, criando expectativa, estimulando seu interesse e aguçando a sua curiosidade” (KRAEMER, 2002, p.2)

A partir da análise do material pude perceber que os mesmos não contemplam esse tipo de atividade, o que não chega a ser um grande problema, visto que o próprio professor pode lançar esses questionamentos oralmente. No caso da professora observada, seu trabalho se tornava bastante comprometido por conta de questões que escapavam à sua alçada: em 2008, quando foi realizada a pesquisa de campo, ainda não havia sido adotado um livro didático específico para língua inglesa nas escolas estaduais, o que levava os professores a organizarem, sozinhos, seu próprio material; no entanto, a escola não disponibilizava cópias desse material para todos os alunos.

Levando em conta que cada sala contava com cerca de quarenta alunos, a professora em questão precisaria de 240 cópias sempre que fosse usar um texto em aula, ou, 120, se os alunos se dispusessem a trabalhar em duplas, o que dificultava muito o transcorrer da aula por conta de questões comportamentais. Sendo assim, a professora precisava copiar o texto no quadro para que os alunos o copiassem no caderno, o que a impedia de trabalhar os aspectos gráficos, ou de organização textual, de modo que sua proposta de pré-leitura ficava limitada a exploração do título do texto.

Em relação à pós-leitura, essas são as palavras das OEC:

Ao final da leitura, o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor. Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui (BRASIL, 2006, p. 115).

As questões de compreensão das atividades analisadas não abrem espaço para esse tipo de reflexão e a professora observada também não empreendeu nenhum tipo de adaptação às atividades, ou de sugestão oral, no momento da aula, para que esse objetivo pudesse ser alcançado.

Aspecto 2 – A atividade promove o desenvolvimento de estratégias diversificadas?

Vejamos a quantificação dos tipos de questões presentes nas atividades que foram analisadas:

Tabela 8 – Relação dos tipos de questões das atividades analisadas.

| Texto | Tipo de questões / quantidade de ocorrência | | | | | | |
|-------|---------------------------------------------|---|----|----|------|------|---|
| | C | G | JV | ME | ME/G | ME/T | O |
| 1 | | | | | | 1 | |
| 2 | | | 1 | | | | |
| 3 | | | | | | | 3 |
| 4 | | | | | | | 3 |
| 5 | 2 | 1 | | | 1 | | |
| 6 | | | | | | 2 | |
| 7 A | 1 | | | | | | |
| 7 B | 1 | | | | | | |
| 7 C | 1 | | | | | | |
| 7 D | 1 | | | | | | |
| 7 E | 1 | | | | | | |
| 7 F | 1 | | | | | | |
| 8 | | | | | | | 4 |
| 9 | | | | 3 | 1 | | |
| 10 | | | | | 2 | 1 | |
| 11 | | | 1 | | | | |
| 12 | | | | | | | 6 |
| 13 | | | | | | | 4 |
| 14 | | | | | | | 5 |
| 15 | | | | | | 2 | |
| 16 | | | | | | | 4 |

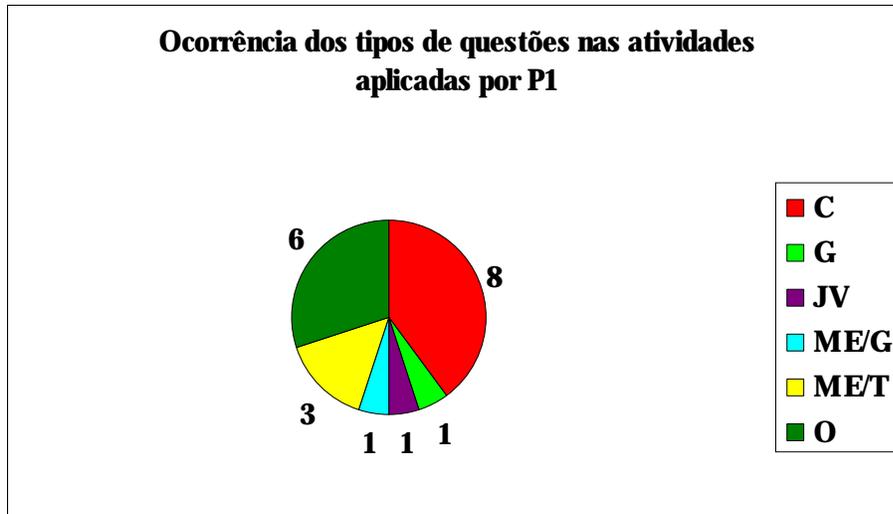


Gráfico 19 – Questões das atividades aplicadas por P1.

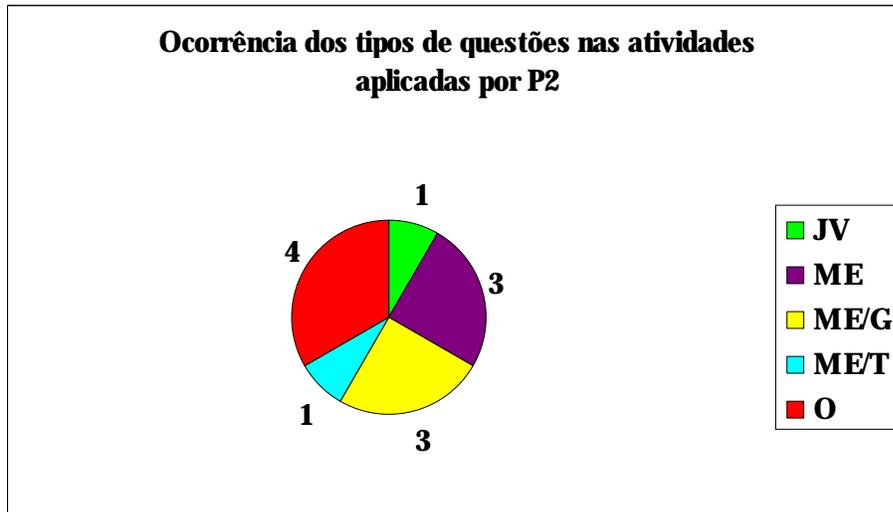


Gráfico 20 – Questões das atividades aplicadas por P2.

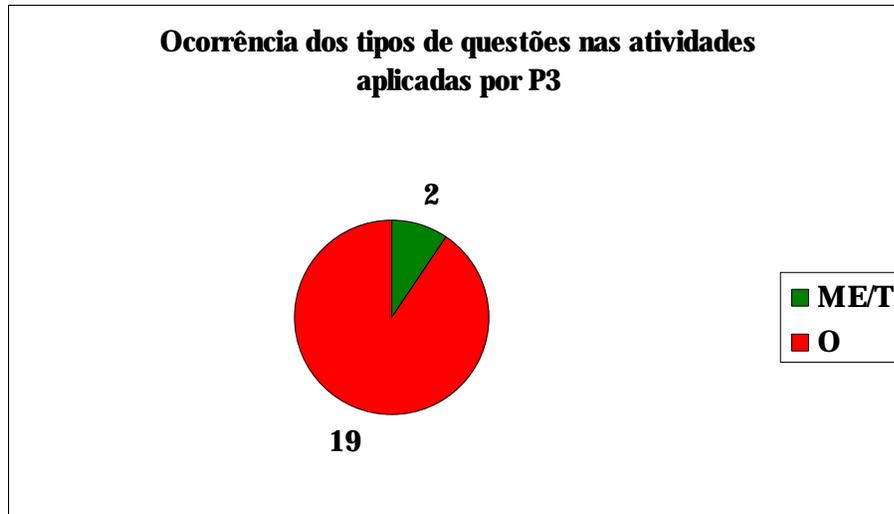


Gráfico 21 – Questões das atividades aplicadas por P3.

A primeira observação que faço é que nenhum dos tipos de questões encontrados é apropriado para que a voz do aluno seja valorizada no processo de interpretação.

Na análise desse aspecto, procurei observar se cada atividade promovia o uso de estratégias diversas, através de variados tipos de questões. Nos cenários A e B há uma pequena diversificação de questões de compreensão na mesma atividade (uma atividade no cenário A e duas atividades no cenário B). Já no cenário C, apesar de a professora usar dois tipos de questões, isso nunca acontecia em uma mesma atividade. Das cinco atividades aplicadas por ela, quatro apresentavam exclusivamente questões do tipo O, e uma apresentava exclusivamente questões do tipo ME/T.

Os tipos de questões predominantes nas atividades das professoras são:

- a) Questões Objetivas: bastante reducionistas, visto que, para respondê-las, os alunos apenas precisam localizar informações pontuais ao longo do texto, e como a lógica de elaboração é sequencial, encontrando a resposta para a primeira, basta seguir em frente para encontrar as outras respostas nos parágrafos posteriores;
- b) Questões de Cópia: além de apenas levarem o aluno a transcrever trechos do texto, serve como gancho para solicitar que os alunos transcrevam tópicos gramaticais, como verbos, orações, etc.

As demais questões são igualmente reducionistas. Sendo assim, é possível afirmar que as questões de compreensão escrita, sejam elas elaboradas pelas professoras ou não, falharam no que tange ao objetivo de fazer com que o texto seja um objeto de reflexão. Ficou claro em seções anteriores que em muitos textos usados o tema dava abertura para que os alunos-leitores tivessem sua autonomia interpretativa mobilizada, para que seu senso crítico viesse a

ser trabalhado. No entanto, a forma como esses textos foram trabalhados não propiciou tal feito.

Aspecto 3 – As questões de compreensão escrita exploram a intertextualidade e estimulam os alunos a buscarem textos e informações em outras fontes?

De acordo com Marcuschi (2003, p.65), a intertextualidade é um critério de textualidade que “subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”. A exploração desse aspecto é relevante, pois leva os alunos a perceberem que os textos não existem isoladamente e que, explicitamente ou implicitamente, mantêm uma relação entre si, que pode ser recuperada a partir da observância de citações, títulos, gravuras, entre outros aspectos. No entanto, em nenhuma das atividades analisadas esse aspecto foi contemplado.

Em relação ao incentivo à busca de textos e informações em outras fontes, observei que, durante a execução do projeto *“The English Grammar in Michael Jackson Songs”*, a professora observada (P1) instruiu os alunos a pesquisarem textos na internet que tratassem da história do cantor e da história da música, a qual cada aluno teria que apresentar. Porém, esse não foi um aspecto presente *a priori* no material.

As atividades aplicadas pelas outras professoras também não contemplaram esse aspecto. Ao serem questionadas por mim, afirmaram que não costumam atentar para essa questão.

Aspecto 4 – As atividades de compreensão preveem a pluralidade de interpretações?

Em nenhuma das atividades analisadas esse aspecto foi contemplado. Sendo assim, é possível afirmar que no contexto pesquisado não existe o que podemos chamar de interpretação textual propriamente dita, pois os alunos não são levados a interpretar nada. De acordo com Lopes (2006), existem duas concepções que definem a palavra ‘interpretar’: a primeira está firmada na ideia de que interpretar um texto é buscar o sentido atribuído por seu autor, dessa forma, a boa interpretação seria aquela que descobre o que o autor queria dizer quando escreveu o texto, correspondendo à recuperação do sentido original do texto. Esse conceito de interpretação implica a aceitação de que esse sentido original é a única interpretação plausível. A segunda concepção afirma que o processo de interpretação não admite a existência de um sentido escondido por detrás do texto, sendo necessário, portanto,

empreender uma operação inversa: admitir que quem atribui o significado ao texto é quem o lê e não quem o escreve, o que implica a impossibilidade de se classificar uma interpretação como falsa ou verdadeira (LOPES, 2006).

As questões advindas das atividades de leitura do texto não são elaboradas a partir de nenhum dos dois conceitos de interpretação, ficando restritas ao texto, ignorando, portanto, a possibilidade de negociação de significados entre texto, autor e leitor.

Aspecto 5 – As atividades contribuem para a formação de um leitor reflexivo e crítico?

De acordo com Silva (2009, p.70), o leitor crítico “analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-se criteriosamente a si mesmo para chegar a um posicionamento diante deles”, além disso, ele faz da leitura um momento em que possa refletir e transformar as ideias produzidas a partir do contato com o texto.

O autor citado ainda afirma que para que as habilidades inerentes ao leitor crítico sejam desenvolvidas, é de fundamental importância que a ‘atmosfera escolar’ colabore para tal realização. A criação dessa ‘atmosfera’ é justamente a ideia aqui defendida, a partir da prática problematizadora do ensino da leitura, caracterizada pela utilização de textos provocadores e questões de compreensão que levem o aluno a se posicionar diante do que foi lido.

Nenhuma das atividades analisadas contemplou esse aspecto, apesar de muitas apresentarem textos que serviriam de base para que a leitura crítica e reflexiva fosse trabalhada.

4.2.5 Cruzamento dos dados obtidos com as perguntas de pesquisa

1. Como os professores escolhem os textos que levam para a sala?

O que pude perceber é que os professores têm em mente a necessidade de levar textos atuais, de fácil compreensão, e que tenham feito parte de provas de vestibular. Quero chamar a atenção para o fato de que a atualidade do texto não é garantia de que ele seja relevante, de que mantenha alguma relação com a ‘realidade’ dos alunos, ou de que colabore para o desenvolvimento de sua consciência crítica, por exemplo: no momento de busca do texto, pode estar ocorrendo um fato político mundialmente relevante, ou a turnê musical de um artista muito esperado no Brasil. Dentro dessa gama de textos atuais, deve ser buscado aquele

que seja relevante e que atenda às necessidades de contextualização sociocultural. Além disso, é preciso atentar para o fato de que certos textos, como letras de música, por exemplo, podem tratar de assuntos de forma atemporal, de modo que, mesmo tendo sido escritas há muito tempo, podem ser utilizadas com bom aproveitamento na atualidade.

2. Como é feito o trabalho de interpretação textual?

Na verdade, ele não é ‘feito’. Existe a barreira das questões fechadas, objetivas, que levam o aluno a traduzir trechos do texto, encontrar informações pontuais, cuja localização se torna bastante fácil, visto que a própria pergunta já é a reprodução de alguma passagem do texto próxima da resposta que ele deve encontrar, isso quando as perguntas estão de alguma forma ligadas ao texto; em outros momentos elas permanecem como gancho para estudo gramatical. Como se isso já não fosse suficientemente insatisfatório, ainda acarreta outra consequência negativa: o conceito de leitura e interpretação formado no pensamento dos alunos passa a estar diretamente ligado às questões citadas, levando-os, muitas vezes, a não pensar na leitura como momento de negociação de significados, de questionamento e reflexão, antes, pensam que é o momento de se treinar a leitura mecânica, instrumental.

3. Em que medida esses textos colaboram para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos?

Confesso que, antes de iniciar a pesquisa de campo, tinha a concepção de que só encontraria textos irrelevantes, ou com claras referências valorativas à cultura anglo-americana. No entanto, ao ter contato com esse material percebi que tinha uma visão equivocada em relação a esse aspecto, visto que, como pode ser visto nos anexos, alguns textos tratam de questões interessantes como, por exemplo, consequências do tabagismo, questões raciais etc. O problema, muitas vezes, não está no texto, mas naquilo que é feito com eles. Aparentemente, os textos sozinhos não podem colaborar para nada, são apenas o ponto de partida, precisam de toda uma reestruturação da postura do professor e da forma como ele utiliza o texto para ‘dar certo’. Sendo assim, retomo o que disse anteriormente: alguns dos textos analisados poderiam realmente servir como pano de fundo para uma atividade de leitura desafiadora, que levasse os alunos a refletir sobre o assunto, sobre suas relações com a ‘realidade’, ou com a ‘realidade’ de algum familiar; no entanto, essas amplas possibilidades são bloqueadas pelas questões de compreensão.

Outro ponto a ser levantado é que senti falta de assuntos polêmicos, os chamados *hot topics*, quase sempre renegados pelos autores dos livros didáticos. Como os professores da rede pública têm a liberdade de escolher os textos que vão ser levados, elaborar as atividades etc., imaginei que poderia encontrar textos que abordem esses temas, no entanto percebi que isso ainda não faz parte da realidade dos cenários pesquisados. Como já discuti em outras páginas, esses temas fazem parte do contexto sociocultural dos alunos e precisam ser trazidos para a sala de aula para que possam ser refletidos a partir do direcionamento do professor, pois existem muitos casos de pais que não conversam sobre sexo, drogas e assuntos afins com seus filhos.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel que o texto representa em grande parte das aulas de língua inglesa da rede pública precisa ser revisto. No momento em que estamos, considerando todo o avanço que tivemos em termos de pesquisa, não é possível conceber que ainda haja uma dissociação entre o texto e o desenvolvimento das demais habilidades do discente. Com essa pesquisa, pude confirmar que o texto não é usado como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas, o ensino da gramática é feito de forma descontextualizada e o texto aparece como algo à parte do processo, em um momento específico, reservado para treinar as técnicas de leitura instrumental. As particularidades envolvidas no trabalho com os gêneros textuais também não têm sido observadas, o gênero em si não é tomado como objeto de estudo, suas características se perdem ao longo do caminho que o texto cruza até chegar às mãos dos alunos, cortando diversas possibilidades de aprendizado que poderiam acontecer, antes mesmo do texto começar a ser lido.

Apesar de, unanimemente, as professoras terem afirmado que já leram os PCN e que põem em prática as orientações desse documento em suas ações pedagógicas, o que vi na prática foi um pouco diferente. O conceito de língua preconizado pelos PCN não corresponde ao conceito de língua evidenciado através dos dados coletados, a língua inglesa não é trabalhada como instrumento de comunicação mas, antes, é vista como mais um componente curricular, com o foco ajustado para os exames de vestibular. Outros pontos também ficaram a desejar, como a inserção de questões sociais com o intuito de unir língua e cidadania; a utilização do momento da leitura para desenvolvimento da postura crítica e até mesmo o fato de fazer com que a educação linguística proporcione o acesso a outras culturas, a partir de uma perspectiva intercultural, precisa ser revisto, pois os dados obtidos a partir das respostas dos alunos revelam que os mesmos ainda associam majoritariamente a língua inglesa à cultura norte-americana.

Os alunos tendem a gostar da língua inglesa, demonstrando disposição em participar das aulas, indo ao quadro, lendo o texto em voz alta, cantando as músicas levadas, etc. A língua inglesa, vendida pelas propagandas de cursinhos nos quais eles gostariam de poder estudar, realmente os fascina. O grande problema talvez esteja no fato de que eles não encaram a disciplina de Língua Inglesa com a mesma importância das outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Acredito que isso é resultado da ideia equivocada e que é sempre combatida pelas professoras, de que 'inglês não reprova'. Por mais que saibamos que na teoria o aluno pode ser reprovado em Língua Inglesa, faz parte da cultura escolar a

concepção de que, caso o aluno não consiga os 20 pontos necessários para ser aprovado, cujo processo de avaliação é bastante facilitado pelos professores, através de atividades diversas, e seja também reprovado na prova de recuperação, o Conselho de Classe não deve conservá-lo na mesma série, pois ele ‘só perdeu em inglês’. Essa cultura de desvalorização do inglês enquanto disciplina formal acaba sendo, de alguma forma, sentida pelos alunos, e estes chegam mesmo a repetir em sala que não se interessam em estudar para as provas de inglês, porque ‘o Conselho aprova’. Os discentes acabam, não raro, encarando a aula como um momento de distração, onde poderão estar em contato com uma língua da qual gostam, que é cantada por seus ídolos, mas que, ao mesmo tempo, não precisam estudar com responsabilidade.

Outro ponto que interfere na motivação dos alunos é a falta de material. Por conta desse problema, podem ser levados a copiar toda a atividade do quadro (texto e questões de interpretação), o que os deixa bastante insatisfeitos, até mesmo porque nem sempre se interessam pelo texto que vão ter que copiar. Além disso, levam tanto tempo nessa parte do processo que acabam sem tempo para responderem ao que lhes é proposto, uma vez que normalmente as aulas não são conjugadas, de modo que a sequência didática elaborada pelo professor tem que ser executada em 50 minutos, dos quais são subtraídos no mínimo 10 para controlar os ânimos dos alunos e organizar a sala.

É importante registrar que os professores de língua estrangeira podem ser considerados verdadeiros ‘heróis’ no contexto de educação pública do estado da Bahia. Além das mazelas usuais, como baixos salários, falta de incentivo à formação continuada, salas superlotadas e indisciplina dos alunos, o MEC não fornece gratuitamente, ainda, os livros didáticos de inglês e aqueles professores com os quais tive contato têm uma cota bastante sumária de fotocópias por unidade, que não corresponde nem mesmo à metade do contingente de alunos. Somando-se a isto o fato de que a maioria dessas escolas não dispõem de laboratórios de áudio e vídeo, tendo os professores que disputar equipamentos precários reprodutores de CDs com os outros colegas do turno, além de se ‘multiplicar’ para fazer um bom trabalho com uma carga horária reduzida, ainda menor por conta de greves, problemas estruturais, como falta de água e mesmo questões de segurança.

Além desses pontos ‘visíveis a olho nu’, existem outras questões que afligem algumas das professoras: como citei anteriormente, a língua inglesa é bastante desvalorizada pelos próprios profissionais da área. Alguns professores de outras disciplinas acham que a língua inglesa não tem importância no currículo e ainda usam como argumento o fato da Secretaria da Educação do Estado da Bahia ter remanejado a disciplina para o grupo de Disciplinas

Diversificadas, apenas destacando-a das demais sob a classificação de Disciplina Diversificada Obrigatória. Isso foi o bastante para que a matéria, e, conseqüentemente, os professores que a lecionam passassem a ser motivo de chacota entre os colegas; outro ponto agravante está ligado à repugnância que alguns professores sentem pelos EUA e sua cultura. Cheguei a ouvir discussões entre um professor de Sociologia e uma professora de Inglês, na qual o professor afirmava categoricamente que a colega estimulava a idolatria ao país e ainda dizia que essa situação só teria um fim se o inglês fosse substituído pelo espanhol nas escolas públicas, até mesmo porque, por conta da proximidade que essa língua tem com o português, de acordo com ele, facilitaria a vida dos alunos no momento do vestibular; há ainda a dificuldade de encaixar a disciplina de Língua Inglesa nos projetos interdisciplinares. Quando não ocorre uma declarada afirmação de incompatibilidade entre a disciplina e as atividades desenvolvidas, os outros professores tentam, a todo custo, reduzir a inserção do profissional de inglês a meramente orientar os alunos na tradução de algumas palavras-chave ligadas ao tema que será desenvolvido.

Apesar dos percalços que fazem parte do caminho de quem se dedica a lecionar língua inglesa na escola pública, pude perceber que nem todas as professoras que participaram da pesquisa se encontram transtornadas ou desmotivadas. A princípio, não havia direcionado meus instrumentos de pesquisa para essas particularidades da prática docente, mas, estando em campo, essas questões surgem em conversas nos corredores, desabafos nas salas dos professores etc. Realmente ouvi muitas queixas mas, em contrapartida, fui testemunha de relatos maravilhosos, de profissionais literalmente apaixonadas pela sua profissão, por seus alunos e por seu ambiente de trabalho. Com certeza, estamos sempre aprendendo e alguns ajustes precisam ser feitos, a partir, talvez, de um processo de formação continuada. Nesse sentido acredito que deveria haver uma mobilização por parte dos profissionais da área, para que o Governo do Estado também se preocupe com os professores de inglês, através do já existente e bem sucedido GESTAR (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar)¹⁰, que tem contribuído bastante para a melhoria do ensino de Português e Matemática, com a realização de oficinas capacitadoras.

A contribuição que espero poder ter trazido com esse trabalho é instigar a reflexão para a necessidade de ampliar os horizontes do ensino de língua inglesa na escola pública para

¹⁰ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

que, volto a dizer, este seja feito a partir de uma perspectiva crítica. Isso significa que, para o professor, não basta apenas estar seguro de que o aluno aprendeu a fazer *skimming*, *scanning*, encontrar palavras cognatas etc. Sim, isso é importante, mas não constitui a totalidade do que deve ser mobilizado a partir da leitura de um texto.

Acredito que exista a necessidade de se trabalhar a leitura crítica, de fazer com que o aluno se envolva no processo de negociação de sentidos com o texto, de levá-lo a refletir sobre o que leu e alcançar novos voos a partir da leitura. Além disso, ele deve se sentir representado nesses textos, ter suas expectativas ouvidas no momento de seleção destes e encontrar, no momento em que forem trabalhados, uma oportunidade para pensar sobre si e sua relação com o mundo. Exemplos práticos que demonstram a aplicação das ideias discutidas ao longo da dissertação podem ser observados nos Apêndices (E e F), nos quais trago sugestões de atividades de leitura elaboradas com o gênero letra de música, que podem ser utilizadas em associação com a reprodução da música, ou do videoclipe correspondente a cada uma (que estão no CD anexado). Isso dependerá da disponibilidade técnica do local de aplicação.

Sendo associadas aos vídeos, as atividades se tornam mais interessantes, pois eles possuem uma gama maior de imagens referentes aos tópicos abordados. Na impossibilidade dessa associação, as imagens postas no próprio corpo da tarefa já dão conta do recado. Vale ressaltar que o material não chegou a ser aplicado, para que os resultados pudessem ser observados. No entanto, me apoio no consenso dos pesquisadores da área de que a utilização de um material crítico em sala de aula pode proporcionar resultados superiores àqueles obtidos com um material mais conservador.

Há um longo caminho a ser percorrido para que os conceitos discutidos na presente dissertação façam parte da realidade da escola pública, porém acredito no poder de transformação inerente ao papel do professor e, ainda que eu não tenha (nem possa ter) a pretensão de mudar repentinamente o ensino de inglês no Brasil, tenho certeza de que posso fazer a diferença na minha sala de aula, de uma pequena escola da periferia, e estarei satisfeito por usar a língua inglesa para fazer com que meus alunos se tornem cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade e de suas reais possibilidades de ação para a mudança social.

REFERÊNCIAS

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. **ELT Journal**. Oxford University Press, v. 62, n. 3, p. 276-283, jul. 2008.

ALFRED, G.; BYRAM, M. Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 23, n. 5, p. 339-352, ago. 2002.

ALTEMEYER, F. Paulo Freire e outras correntes do pensamento em ação: o Pensamento Complexo, Teologia da Libertação, Justiça Restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento Estratégico e Situacional. In: SILVA, I. (Org.) **O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários**. São Paulo: Instituto Pólis, 2008, p. 9-20.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino – Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2001.

CONVERCI, D. **Americanization and the planetary spread of ethnic conflict: The globalization trap**. Disponível em:

<http://www.planetagona.org/english/theme4_suj2_note.html>. Acesso em: jun. 2010.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Países capitalistas centrais. In: **História & Consciência do mundo**. São Paulo: Saraiva, 2002.

DIAS, R. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE) no contexto da Educação Básica. **Moara**. Belém: UFPA, n. 25, p. 237 – 251, ago./dez. 2006.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Education Review**, v. 59, n. 3, p. 297 – 324, ago.1989.

FACUNDO, B. **Facundo on Freire**. Puerto Rico, nov. 1983. Disponível em:
<<http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/>>. Acesso em: set. 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. **Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial**. São José: UNCR, 2001. Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/twiki/pub/.../PF_pensamento_ped_2001.pdf> .Acesso em out. 2010.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Qual o papel da pedagogia crítica no ensino de línguas?** Disponível em <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm>. Acesso em: nov. 2010.

HORKHEIMER, M. **Teoria crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KRAEMER, M. **Pré-leitura: acionar esquemas para desenvolver habilidades**. São Paulo, set. 2002. Disponível em: <http://www.kraemerconsultoria.com.br/index.php?page=artigo&id_artigo=5>. Acesso em nov. 2010.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-147.

LIMA, L. R. **Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira**, Salvador, jan. 2009. Disponível em: <www.uneb.br/lucianolima>. Acesso em: jun. 2009.

LIRA, B. C. **Leitura e recontextualização**. São Paulo: Paulinas, 2010.

LOPES, C. E. **O que é interpretar um texto?** Mato Grosso do Sul, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=6>>. Acesso em 10 nov. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, 2008.

MARITAIN, J. **Por um humanismo cristão**. São Paulo: Paulus, 1999.

MCLAREN, P. **Paulo Freire: a critical encounter**. New York, Rotledge, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. da. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago, não": Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: _____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 37-62.

NOBRE, M. **A teoria Crítica**. São Paulo: Zahar, 2008.

OLIVEIRA, A. P. The Five myths of American culture and their representation in EFL textbooks. In: TOMITCH, L. et al (Org.). **Literaturas de lingual inglesa: visões e revisões**. Florianópolis: Insular, 2005. p. 15-22.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PAWELS, M. **Civilisation des États-Unis**. Paris: Hachette, 1997.

PENNYCOOK, A. Critical Pedagogy and Second Language Education. **System**, v.18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics - a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PINHEL, C. O. **A relação aluno-texto-professor na aula de leitura de inglês como língua estrangeira**: reflexões sobre a realidade do ensino médio na escola pública. 2001. 302 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

PITELI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública**: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Linguística aplicada - perspectivas para uma pedagogia crítica. In: _____. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.105 - 135.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)- Uma proposta para aprender e ensinar línguas no diálogo entre culturas**. 2004. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, E. M. O. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: Uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-140.

SANTOS, M. **Entrevista: Milton Santos**. São Paulo, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antiores/entrevista-milton-santos>>. Acesso em 15 jun. 2009.

SCARAMUCCI, M. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 1995. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

SCHAFFER, A. M. de M. **Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira**. 2000. 238 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e Leitura – Ensaios**. Campinas: Global Editora, 2009.

SIQUEIRA, S. Como abordar questões ideológicas nas aulas de línguas estrangeiras? In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

SMITH, M. K. **Paulo Freire and informal education, the encyclopedia of informal education**. London, nov. 2002. Disponível em: <www.infed.org/thinkers/et-freir.htm> Acesso em: out. 2010.

SCHUTZ, R. **Word Histories**. São Paulo, set. 2009. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-hist.html>> Acesso em set. 2010.

TOMALIN, B; STEMPLESKI, S. **Cultural awareness**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

WALLACE, C. **Critical Reading in Language Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – *Checklist* para análise de atividades.

| Aspectos textuais | Sim | Não | Parcialmente |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|-----|--------------|
| 1. O texto traz indicação da fonte? | | | |
| 2. O texto proporciona contato com aspectos culturais de outros povos? | | | |
| 3. O tema contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos? | | | |

| Aspectos do trabalho com a compreensão escrita | Sim | Não | Parcialmente |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|--------------|
| 1. Envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura? | | | |
| 2. Promove o desenvolvimento de estratégias diversificadas? | | | |
| 3. Explora a intertextualidade e estimula os alunos a buscarem textos e informações em outras fontes? | | | |
| 4. Prevê a pluralidade de interpretações? | | | |
| 5. Contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico? | | | |

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
PESQUISADOR: MÁRCIO CARVALHO ALONSO

Série - _____ Idade - _____ Sexo - _____

01. Cite quais disciplinas dão mais oportunidade para o desenvolvimento do seu senso crítico.

03. Numere de 1 a 4, por ordem de importância, as competências trabalhadas nas aulas de Inglês. (A habilidade que você acha mais importante, terá número 1, a que for menos importante, terá o número 4)

- () Audição
- () Leitura
- () Escrita
- () Fala

04. Para você, quais devem ser os objetivos de se ler um texto nas aulas de língua inglesa?

05. Você acha que esses objetivos são alcançados nas suas aulas de Inglês? Justifique sua resposta.

06. Os textos que você lê em sala trazem informações culturais sobre algum país? Caso sua resposta seja afirmativa, quais são as informações culturais que são trazidas nesses textos?

07. Quando os textos que você lê em sala apresentam situações da vida cotidiana ou informações sobre pessoas e lugares, você consegue ver uma relação entre o que está no texto e o que acontece com você ou com pessoas conhecidas?

08. Normalmente, o que as questões de compreensão pedem para que você responda sobre o texto lido?

09. As questões de compreensão te fazem refletir ou opinar sobre os assuntos do texto que você leu?

() sim () não

10. Quando você pensa em língua inglesa, consegue ligá-la a algum país específico? Os textos que você lê em sala estão de acordo com a associação que você fez?

11. Se você pudesse escolher os textos que lê em sala, sobre o que eles fariam (quais seriam os assuntos desses textos)?

11. Os textos que você lê em sala tratam desses temas?

12. Alguma vez seu (sua) professor (a) perguntou quais assuntos vocês acham interessantes, ou gostariam de ler nos textos que são levados para a sua sala de aula?

Obrigado pela colaboração.

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
PESQUISADOR: MÁRCIO CARVALHO ALONSO

Identificação

Instituição - _____
Idade - _____ Sexo - _____ Tempo de atuação na rede pública _____

Perguntas

01. Você conhece os PCNs para Língua Estrangeira estabelecidos pelo MEC?

() Sim () Não

02. Suas ações pedagógicas seguem as orientações desse documento?

() () Não

03. O Que você entende por:

a) Leitura

b) Senso crítico

04. Cite quais disciplinas dão mais abertura para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

05. Numere de 1 a 4, por ordem de relevância, as habilidades trabalhadas nas aulas de Inglês:

() Audição

() Leitura

() Escrita

() Fala

06. Quando você trabalha a habilidade leitora de seus alunos, o que você espera que eles desenvolvam?

07. Quais os critérios que você utiliza para escolher os textos que vão ser usados em sala?

08. Quais devem ser os objetivos dos exercícios de interpretação textual?

09. Quando você própria elabora as questões, procura fazer com que elas alcancem os objetivos citados na questão anterior?

10. Quando você encontra exercícios prontos, acha que eles contemplam os objetivos citados na questão 08? Caso sua resposta seja negativa, justifique.

11. Você costuma adaptar as questões de compreensão que encontra prontas, tendo em vista o alcance dos objetivos citados na questão 08? Caso sua resposta seja positiva, cite quais adaptações são feitas. Caso seja negativa, justifique.

12. Considerando o nível de expansão da língua inglesa no mundo atual, é possível associá-la a um país ou cultura de origem específicos? De que forma essa associação é refletida em sua prática pedagógica, especificamente no trabalho da competência leitora de seus alunos?

Obrigado pela colaboração.

APÊNDICE D – Sugestão de atividade I

Beautiful

Written by Linda Perry

Every day is so wonderful
And suddenly, it's hard to breathe
Now and then, I get insecure
From all the pain, I'm so ashamed
I am beautiful no matter what they say
Words can't bring me down
I am beautiful in every single way
Yes, words can't bring me down
So don't you bring me down today
To all your friends, you're delirious
So consumed in all your doom
Trying hard to fill the emptiness
The pieces gone, left the puzzle undone
Is that the way it is?
You are beautiful no matter what they say
Words can't bring you down
You are beautiful in every single way
Yes, words can't bring you down
So don't you bring me down today...
No matter what we do
(No matter what we do)
No matter what we say
(No matter what we say)
We're the song inside the tune
Full of beautiful mistakes
And everywhere we go
(And everywhere we go)
The sun will always shine
(Sun will always shine)
But tomorrow we might awake
On the other side
'Cause we are beautiful no matter what they say
Yes, words won't bring us down
We are beautiful in every single way
Yes, words can't bring us down
So, don't you bring me down today
Don't you bring me down today
Don't you bring me down today

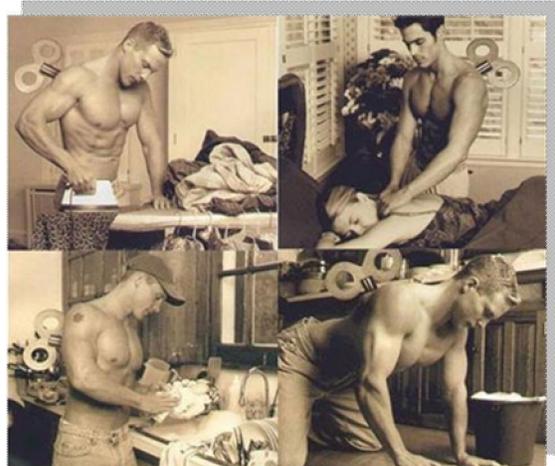


1. Can you see beauty in the pictures above? Explain your opinion.
2. What is the song about?
3. Do you agree with the statement “We are beautiful, no matter what they say”?
4. What kind of person (woman or man) do you call “Beautiful”?
5. What kind of person (woman or man) does the society call “Beautiful”?
6. In your opinion, what does really defines beauty?

APÊNDICE E – Sugestão de atividade II

If I were a boy
Written by Beyoncé Knowles

If I were a boy
Even just for a day
I'd roll out of bed in the morning
And throw on what I wanted then go
Drink beer with the guys, and chase after girls
I'd kick it with who I wanted
And I'd never get confronted for it
Cause they stick up for me
If I were a boy
I think I could understand
How it feels to love a girl
I swear I'd be a better man
I'd listen to her, cause I know how it hurts
When you lose the one you wanted
Cause he's taking you for granted
And everything you had got destroyed
If I were a boy
I would turn off my phone
Tell everyone it's broken
So they'd think that
I was sleeping alone
I'd put myself first
And make the rules as I go
Cause I know that
She'd be faithful
Waiting for me to come home
(Chorus)
It's a little too late
For you to come back
Say it's just a mistake
Think I'd forgive you like that
If you thought I would wait for you
You thought wrong
But you're just a boy
You don't understand
And you don't understand, oh
How it feels to love a girl someday
You wish you were a better man
You don't listen to her
You don't care how it hurts
Until you lose the one you wanted
Cause you're taking her for granted
And everything you had got destroyed
But you're just a boy



1. What can you say about the pictures above?
2. What is the song about?
3. For the girls: What would you do “If you were a boy, even just for a day”?
4. For the boys: Do you agree with the message of this song?

ANEXOS

ANEXO A – Atividade 1

The gains of no smoking

Here is what you will gain when you stop smoking:

- Your baby will born healthy;
- No more yellow fingers and teeth;
- You will save money;
- Your hair and clothes will stop smell tobacco.

1. According to the text:

As enumerações acima se referem ao abandono do vício

- a) da automedicação.
- b) da bebida.
- c) das drogas.
- d) do fumo.
- e) do jogo.

ANEXO B – Atividade 2

Teen's opinions about smoking

A great number of Young people are non-smokers. They consider it an unattractive habit. Here's what USA teens said according the statements below:

- a) Smoking helps when you are bored.
- b) Smoking can reduce stress.
- c) Smoking helps keep your weight down.

| | Agree (%) | Disagree (%) | No opinion (%) |
|----|-----------|--------------|----------------|
| a) | 7 | 92 | 1 |
| b) | 21 | 78 | 1 |
| c) | 18 | 80 | 2 |

Put (T) for True and (F) for false

- a) The most part in letter "a" agree. ()
- b) In letter "b" 14 % least disagree in relation letter "a". ()
- c) In general the teens disagree of practice smoking. ()

ANEXO C – Atividade 3

The story of the song “Happy Birthday to you”

If there is one song that we all know is the classic “Happy birthday to you”. We sing it each year and it has been translated to various languages, making it a universal song.

The melody and lyrics were written by two sisters – Mildred J. Hill (born in 1859) and Patty Smith Hill (born in 1868). The melody was composed by Mildred and the lyrics were written by Patty, but it was originally for a classroom greeting song titled “Good morning to all”. This song was part of the book *Song stories for the Kindergraten* which the sisters cowrote and published in 1893.

Questions:

- a) What’s the name of this song?
- b) Who did create the song?
- c) When were born the sisters?
- d) When was the song sang?

ANEXO D – Atividade 4

Spider-Man 3

The third chapter of the popular Spider-Man series begins with Peter Parker and Mary Jane family together. However, more challenges arise for our hero. Three new enemies, the Sandman, Venom and Harry Osborn (the new Goblin) threaten the lives of people close to Peter.

And worst yet, a mysterious alien substance attaches itself to Peter. His suit turns jet-black, greatly amplifying his powers and influencing his behavior for the worse. Besides his enemies, Peter has to face himself and rediscover the compassion that makes him a hero.

1. How does the third chapter of the Spider-Man series begin?
2. Who are the three new enemies of Spider-Man?
3. What happens with Peter when a mysterious alien substance attaches to him?

ANEXO E – Atividade 5

Automobiles

The world has changed a lot since the last decades of the 19th century with the invention of the automobile.

Cars in the future will be more economical, lighter and smaller than they are today. They will use different forms of energy: electric, solar and many others. The new forms will cause less pollution than gasoline and will be cheaper.

1. Write two phrases in Simple Future.
2. Make negative and interrogative forms of the phrases above.
3. What is the main idea of the text?

4. Choose the propositions that are in the Future:
 - a) I'll win
 - b) She's like the wind
 - c) He wouldn't want your kiss
 - d) We are brasilians
 - e) Is the flower going to open?

ANEXO F – Atividade 6

Alcoholics

Who, exactly, is an alcoholic? The question is off to be answered, because the symptoms are not so clear. The doctors define and diagnose alcoholism with three basic symptoms:

- Psychological difficulties;
- Hand tremors;
- Blackouts.

1. According to the test:

A questão “Quem é exatamente um alcoólatra?”

- a) É fácil de responder
- b) É necessária
- c) É complicada de responder
- d) Causa medo em quem pergunta

2. Os sintomas do alcoolismo são:

- a) Difíceis de serem detectados
- b) Fáceis de serem percebidos
- c) Claros
- d) Nunca notados

ANEXO G – Atividade 7 A

Black Or White

I took my baby on a Saturday bang
- Boy is that girl with you?
- Yes, we're one and the same

Now I believe in miracles
And a miracle has happened tonight

But, if you're thinking about my baby
It don't matter if you're black or white

They print my message in the Saturday Sun
I had to tell them
I ain't second to none

And I told about equality
An it's true, either you're wrong or you're right

But, if you're thinking about my baby
It don't matter if you're black or white

I am tired of this devil
I am tired of this stuff

I am tired of this business
Sew when the going gets rough

I ain't scared of your brother
I ain't scared of no sheets

I ain't scare of nobody
Girl, when the going gets mean

[Rap]

Protection for gangs, clubs and nations
Causing grief in human relations

It's a turf war on a global scale
I'd rather hear both sides of the tale

See, it's not about races
Just places, faces

Where your blood comes from
Is where your space is

I've seen the bright get duller

I'm not going to spend my life being a color

[Michael]

Don't tell me you agree with me
When I saw you kicking dirt in my eye

But, if you're thinking about my baby
It don't matter if you're black or white

I said if you're thinking of being my baby
It don't matter if you're black or white

I said if you're thinking of being my brother
It don't matter if you're black or white

It's black, it's white
It's tough for you to get by
It's black, it's white

1. Pesquisar o assunto “Verb to be” e apresentar de forma escrita e expositiva.
2. Retirar exemplos de utilização do “Verb to be” da letra da música.
3. Apresentar a música de forma criativa (coreografia, criação de vídeo, peça teatral, etc.)

ANEXO H – Atividade 7 B

Don't stop until you get enough

You know, I was-I was wondering, you know
If-If she could keep on
Because the force has got a lot of power
And it makes me feel like a...
It, it makes me feel like...
Lovely
Is the feeling now
Fever
Temperatures rising now
Power (oh power)
Is the force the vow
That makes it happen
It asks no questions why, ooh
Get closer (closer now)
To my body now
Just love me
Until you don't know how
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Touch me
And I feel on fire
Ain't nothing
Like a love desire, ooh
I'm melting (I'm melting)
Like hot candle wax
Sensation (oh sensation)
Lovely where we're at, ooh
So let love
Take us through the hours
I won't be complaining
Cause this is love power, ooh
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough

Lovely
Is the feeling now
I won't be complaining
The force is love power
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough
Keep on with the force don't stop
Don't stop until you get enough

1. Pesquisar o assunto “Present Continuous Tense” e apresentar de forma escrita e expositiva.
2. Retirar exemplos de utilização do “Present Continuous Tense” da letra da música.
3. Apresentar a música de forma criativa (coreografia, criação de vídeo, peça teatral, etc.)

ANEXO I – Atividade 7 C

Thriller

It's close to midnight
Something evil's lurkin' in the dark
Under the moonlight
You see a sight that almost stops your heart
You try to scream
But terror takes the sound before you make it
You start to freeze
As horror looks you right between the eyes
You're paralyzed
'Cause this is thriller
Thriller night
And no one's gonna save you
From the beast about to strike
You know it's thriller
Thriller night
You're fighting for your life
Inside a killer
Thriller tonight, yeah
You hear the door slam
And realize there's nowhere left to run
You feel the cold hand
And wonder if you'll ever see the sun
You close your eyes
And hope that this is just imagination
Girl, but all the while
You hear a creature creepin' up behind
You're outta time
'Cause this is thriller
Thriller night
There ain't no second chance
Against the thing with the forty eyes, girl
(Thriller)
(Thriller night)
You're fighting for your life
Inside a killer
Thriller tonight
Night creatures call
And the dead start to walk in their masquerade
There's no escaping the jaws of the alien this time
(They're open wide)
This is the end of your life
They're out to get you
There's demons closing in on every side
They will possess you
Unless you change that number on your dial
Now is the time

For you and I to cuddle close together, yeah
All through the night
I'll save you from the terror on the screen
I'll make you see
That this is thriller
Thriller night
'Cause I can thrill you more
Than any ghost would ever dare try
(Thriller)
(Thriller night)
So let me hold you tight
And share a
(killer, diller, chiller)
(Thriller here tonight)
'Cause this is thriller
Thriller night
Girl, I can thrill you more
Than any ghost would ever dare try
(Thriller)
(Thriller night)
So let me hold you tight
And share a
(killer, thriller)
I'm gonna thrill you tonight
[Vincent Price]
Darkness falls across the land
The midnight hour is close at hand
Creatures crawl in search of blood
To terrorize y'all's neighborhood
And whosoever shall be found
Without the soul for getting down
Must stand and face the hounds of hell
And rot inside a corpse's shell
I'm gonna thrill you tonight
(Thriller, thriller)
I'm gonna thrill you tonight
(Thriller night, thriller)
I'm gonna thrill you tonight
Ooh, babe, I'm gonna thrill you tonight
Thriller night, babe
[Vincent Price]
The foulest stench is in the air
The funk of forty thousand years
And grizzly ghouls from every tomb
Are closing in to seal your doom
And though you fight to stay alive
Your body starts to shiver
For no mere mortal can resist
The evil of the thriller

1. Pesquisar o assunto “Simple Future” e apresentar de forma escrita e expositiva.
2. Retirar exemplos de utilização do “Simple Future” da letra da música.
3. Apresentar a música de forma criativa (coreografia, criação de vídeo, peça teatral, etc.)

ANEXO J – Atividade 7 D

Billie Jean

She was more like a beauty queen
From a movie scene
I said don't mind
But what do you mean
I am the one
Who will dance on the floor in the round
She said I am the one
Who will dance on the floor in the round
She told me her name was Billie Jean
As she caused a scene
Then every head turned
With eyes that dreamed of being the one
Who will dance on the floor in the round
People always told me:
- Be careful what you do
- And don't go around breaking young girl's hearts
And mother always told me:
- Be careful of who you love
- Be careful of what you do
- Cause the lie becomes the truth
Billie Jean is not my lover
She's just a girl
Who claims that I am the one
But the kid is not my son
She says I am the one
But the kid is not my son
For forty days and for forty nights
Law was on her side
But who can stand
When she's in demand her schemes and plans
Cause we danced on the floor in the round
So take my strong advice
Just remember to always think twice
(Do think twice)
She told:
- My baby we'd danced till three
And she looked at me
Then showed a photo
My baby cries
His eyes would like mine
But we danced on the floor in the round, baby
People always told me:
- Be careful of what you do
- And don't go around breaking young girl's hearts
But she came and stood right by me
Just the smell of sweet perfume

This happened much too soon
As she called me to her room
Billie Jean is not my lover
She's just a girl
Who claims that I am the one
But the kid is not my son [2x]
She says I am the one
But the kid is not my son [2x]
Billie Jean is not my lover
She's just a girl
Who claims that I am the one
(No it just ain't me baby)
But the kid is not my son
She says I am the one
But the kid is not my son
She says I am the one
(You know what you did)
She says he is my son
(Breaking my heart baby)
She says I am the one
Billie Jean is not my lover
(Call me Billie Jean)
Billie Jean is not my lover
(She is not above a scene)
Billie Jean is not my lover

- Pesquisar o assunto “Regular Verbs” e apresentar de forma escrita e expositiva.
2. Retirar exemplos de utilização de “Regular Verbs” da letra da música.
 3. Apresentar a música de forma criativa (coreografia, criação de vídeo, peça teatral, etc.)

ANEXO K Atividade 7 E

They don't care about us

Skin head, dead head

Everybody gone bad

Situation, aggravation

Everybody, allegation

In the suite, on the news

Everybody, dog food

Bang bang, shock dead

Everybody's gone mad

All I wanna say is that

They don't really care about us

All I wanna say is that

They don't really care about us

Beat me, hate me

You can never break me

Will me, thrill me

You can never kill me

Judge me, sue me

Everybody do me

Kick me, kike me

Don't you black or white me

All I wanna say is that

They don't really care about us

All I wanna say is that

They don't really care about us

Tell me what has become of my life

I have a wife and two children who love me

I am the victim of police brutality, no

I'm tired of being the victim of hate

Your raping me of my pride. Oh, for God's sake

I look to heaven to fulfill its prophecy

Set me free

Skinhead, deadhead

Everybody gone bad

Trepidation, speculation

Everybody, allegation

In the suite, on the news

Everybody, dog food

Black man, black mail

Throw the brother in jail

All I wanna say is that

They don't really care about us

All I wanna say is that

They don't really care about us

Tell me what has become of my rights

Am I invisible 'cause you ignore me?

Your proclamation promised me free liberty, no

I'm tired of being the victim of shame
They're throwing me in a class with a bad name
I can't believe this is the land from which I came
You know I really do hate to say it
The government don't wanna see
But if Roosevelt was living
He wouldn't let this be, no
Skinhead, deadhead
Everybody gone bad
Situation, speculation
Everybody, litigation
Beat me, bash me
You can never trash me
Hit me, kick me
You can never get me
All I wanna say is that
They don't really care about us
All I wanna say is that
They don't really care about us
Some things in life they just don't wanna see
But if Martin Luther was living
He wouldn't let this be, no
Skin head, dead head
Everybody's gone bad
Situation, segregation
Everybody, allegation
In the suite, on the news
Everybody, dog food
Kick me, kike me
Don't you wrong or right me
All I wanna say is that
They don't really care about us
(They keep me on fire)
All I wanna say is that
They don't really care about us
(I'm there to remind you)
All I wanna say is that
They don't really care about us
All I wanna say is that
They don't really care about
All I wanna say is that
They don't really care about
All I wanna say is that
They don't really care about us

1. Pesquisar o assunto “Imperative Form” e apresentar de forma escrita e expositiva.
2. Retirar exemplos de utilização da “Imperative Form” da letra da música.
3. Apresentar a música de forma criativa (coreografia, criação de vídeo, peça teatral, etc.)

ANEXO L - Atividade 7 F

Remember the time

I don't know
That you want to try
Every time you see
Do you remember
When we fell in love
We were young and innocent then
Do you remember
How it all began
It just seemed like heaven so why did it end?
Do you remember
Back in the fall
We'd be together all day long
Do you remember
Us holding hands
In each other's eyes we'd stare
(Tell me)
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
When we first met
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
Do you remember
How we used to talk
(You know)
We'd stay on the phone at night till dawn
Do you remember
All the things we said like
I love you so I'll never let you go
Do you remember
Back in the Spring
Every morning birds would sing
Do you remember
Those special times
They'll just go on and on
In the back of my mind
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
When we first met girl
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
Those sweet memories
Will always be dear to me

And girl no matter what was said
I will never forget what we had
Now baby!
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
When we first met(girl)
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
Remember my baby
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
When we first met
Do you remember the time
When we fell in love
Do you remember the time
Remember my baby
Remember the times
Ooh
Remember the times
Do you remember girl
Remember the times
On the phone you and me
Remember the times
Till dawn, Two or three
What about us girl
Remember the times
Do you, do you, do you, do you, do you
Remember the time
In the park, on the beach
Remember the time
You and me in Spain
Remember the time
What about, what about...
Prrrap, dap, dap, dap prrrap
Remember the times
Ooh...in the park
Remember the times
After dark...Do you, do you, do you
Remember the time
Do you, do you, do you, do you
Remember the time
Yeah yeah

1. Pesquisar o assunto "Question Words" e apresentar de forma escrita e expositiva.
2. Retirar exemplos de utilização de "Question Words" da letra da música.
3. Apresentar a música de forma criativa (coreografia, criação de vídeo, peça teatral, etc.)

ANEXO M – Atividade 8

The gene Revolution

Every plant, animal and person consists of cells. Each of these is tiny, but contains its own, even smaller, world. At the heart of this world is a special code which controls the cell's identity. It controls, for example, whether it's a leaf cell, a skin cell or an eye cell. And where is all this information stored? In the cell's genes.

There are about 100,000 of these in a human being. Each one is very complex and made of atoms called "molecules". Scientists have known about genes for a long time. What they haven't known until recently is how to change them.

In the last twenty years this has become more possible. "Genetic engineers" have discovered what many genes do – which ones control growth eye color, intelligence and so on. This has already led to a better understanding of how life works.

(Future Life, Dossier: Hong Kong, Macmillan, 1997. p. 14.)

- a) Where is all genetic information of every plant, animal or person?
- b) How many cell's genes are there in a human being?
- c) What are the cells made of?
- d) What have "Genetic engineers" recently discovered?

ANEXO N - Atividade 9

The Native American Cultures

In 1492, Christopher Columbus called *Indians* the first natives He encountered on the island of Hispaniola, believing He had reached the East Indies.

The original Indian settlers that inhabited what now is the United States arrived tens of thousands of years ago from southeast Asia, probably across the Bering Strait at the end of the Ice Age. They themselves gradually dispersed over the North and South American continents.

They formed small bands (20-50 elements), but some tribes had 1,000 people or more. The Indians that lived in the western coastal area were mainly fishers. The Great Plains Indians such as the Cheyennes, the Sioux and the Apaches were basically hunters. The eastern Indians belonged to tribes of 30,000 inhabitants. The southeastern tribes such as the Cherokees and the Natchez received a deep influence from highly developed Aztec civilization.

(Adapted from *The Best of America*, Bonechi, 1996, p.5)

1. According to the text, Columbus:
 - a) believed he had arrived in the West Indies.
 - b) was wrong about the identity of the people he encountered.
 - c) called natives *Indians* in honor to the East Indies.
 - d) contacted the first Indians in Spain.
 - e) believed that he had touched the ground in the West Indies.

2. The American continent was populated:
 - a) slowly.
 - b) from the southeast to the northeast.
 - c) first in the Bering Strait.
 - d) with the tribes of Indians probably from Asia.
 - e) firstly by Columbus' sailors.

3. Circle the correct answer:
 - a) The Sioux didn't live in the Great Plains.
 - b) The Apaches were mainly fishers.
 - c) The Cheyennes and the Sioux didn't live in the same area.
 - d) The southeastern tribes were probably the most advanced.
 - e) Some American Indians were civilized in 1492.

4. Bering Strait and Great Plains are:
 - a) names of temples.

- b) Places that existed before 1492.
 - c) Indian names of places.
 - d) ancient Indian fortifications.
 - e) geographical denominations.
5. We read the date 1492 in the following way:
- a) forty-ninety-two.
 - b) one thousand four hundred and ninety-two.
 - c) fourteen ninety-two.
 - d) fourteen hundred and ninety and two.
 - e) fourteen nineteen two.

ANEXO O – Atividade 10

Yesterday and today

When i was a boy I went to a school in a little village near my house. There I learnt to read and to write. My teachers were very good but I forgot their names.

I finished my studies two years ago. Now I work in a big bank. I work 8 hours a day. Every morning at 7 o' clock I go to work by car.

About the text:

1. Marque a alternativa correta sobre o texto:
 - a) Ele estudava longe de casa.
 - b) Ele só trabalha pela manhã.
 - c) Ele trabalha 8 horas por dia.
 - d) Ele trabalha 7 horas por dia.

2. A frase “My teachers were very good” está no...
 - a) Tempo passado, na forma negativa.
 - b) Tempo passado, na forma afirmativa.
 - c) Tempo presente, na forma negativa.
 - d) Tempo presente, na forma negativa.

3. Na frase “Now I work in a big bank”. O advérbio de tempo é:
 - a) Now
 - b) Work
 - c) In a big
 - d) Big

ANEXO P – Atividade 11

Questions and answers about studying abroad

Why are students studying abroad?

- It's a fascinating experience for students worldwide.
- Parents consider it important to expose their children to other cultures and lifestyles.
- Speaking English is essential nowadays because it's considered a universal language.
- It can make a difference in the students' future

What is expected of students?

- Be responsible
- Attend school regularly
- Participate in family and school life.

Mark T or F

a) Students are studying abroad to live in a different house.

T F

b) English isn't considered a universal language.

T F

c) It's expected that students go to school regularly.

T F

d) To live abroad can be a fascinating experience.

T F

ANEXO Q – Atividade 12

Halloween

It's the last day of October. Children put on costumes. Some of them dress like pirates and ghosts. Others try to look like famous people – a president or a movie star. They carry a big paper bag and go to the homes of all their neighbors. At each house people give them candies or fruit. After an hour or two the children come back home with their bags full of good things to eat.

The symbols of Halloween are witches and pumpkins. Witches wear black costumes and pumpkins are orange. These are the special colors of Halloween.

People make Halloween lanterns to set in the window. They make them from pumpkin shells. They cut holes for the eyes, mouth and nose. Then they put a candle inside the pumpkin.

The favorite drink at Halloween time is apple juice. It's also called cider. Teachers often serve cider to children in elementary school on Halloween Day. Boys and girls wear their costumes to go to school and teachers give prizes to the students with the best costumes.

1. When is Halloween celebrated?
2. What does children do on Halloween night?
3. Write the names of the symbols of Halloween.
4. How the lanterns of Halloween are made?
5. What is the favorite drink at Halloween time?
6. Write what happen in elementary schools on Halloween Day.

ANEXO R – Atividade 13

The thief

Emma's house had just been burglarized. When the thief was arrested, the police discovered that he was a frequent "visitor" in the area. Anne, who works for the state's criminal justice department, later found out that the thief had no problem entering the house, because Emma had forgot the key on the door.

1. What did happen with Emma's house?
2. What did happen with the thief?
3. What did Anne find out?
4. Why did the thief have no problem entering Emma's house?

ANEXO S – Atividade 14

What's the Addams Family like?

The Addams Family is an old famous American movie and TV series. Its members are very strange.

Gomez is an impulsive man, but he is a good father and husband. Morticia is an elegant and caring mother. Their children are a boy and a girl. The boy is fat and his name is Pugsley. The girl is thin and her name is Wednesday.

Uncle Fester is the eccentric father of the mysterious cousin, Itt. Grandmama is a witch, but she is not bad.

Lurch is a kind of phantom and he is a musician. He is not a biological family member, but he is considered an important person, and not only waiter.

Questions

1. What's Gomez like?
2. What's Morticia like?
3. What's Pugsley like?
4. What's Uncle Fester like?
5. What's Grandmama like?

ANEXO T – Atividade 15

The Internet

People all around the world can communicate with one another through the world's largest computer network, called internet.

When computers are connected to the internet, people can search for home pages, send and receive e-mails, copy software, enjoy a variety of games and activities, and get many different kinds of information.

The internet also has news about world events, such as sports, movies and TV shows.

Students can access data to help with homework or reports and projects.

1. A utilidade da internet compreende:

- a) somente enviar e receber e-mails.
- b) conectar pessoas, pesquisar por "home pages", enviar e receber e-mails, copiar software, jogar e informar-se.
- c) software e hardware.

2. No 3º parágrafo o texto informa que a internet:

- a) É importante para promover a comunicação por sites de relacionamento.
- b) Traz notícias de esporte, cinema e TV.
- c) É indispensável nos trabalhos dos estudantes

ANEXO U – Atividade 16

Keep safe and prevent accidents

Most accidents happen at home. Although no one can prevent accidents, here are some tips for preventing many of them:

Safety for bikers and skaters – Be sure to wear a helmet and pads for elbows and knees.

Safety in the bathroom – A rubber mat can keep you from slipping.

Safety in the car – In a car always wear your seat belt.

Safety in the kitchen – Handle knives very carefully, and always cut away from your body.

According to the text:

1. The place where happen most accidents is:

- a) Our school.
- b) Our home.
- c) Our work.

2. What can bikers and skaters do to be safe?

3. What can we do to be safe...

- a) In the bathroom -
- b) In the car -
- c) In the kitchen -

ANEXO V - Respostas dadas pelos alunos participantes

01. Cite quais disciplinas dão mais oportunidade para o desenvolvimento do seu senso crítico:

- A1 – História, Geografia e Sociologia.
- A2 – Sociologia, História e Português.
- A3 – Português e História.
- A4 – Português, Inglês.
- A5 – História, Português, Filosofia e Sociologia.
- A6 – Geografia, Sociologia e Português.
- A7 – Sociologia, História e Redação.
- A8 – História.
- A9 – Português e Inglês.
- A10 – Biologia, Português e Redação.
- A11 – Redação, Sociologia, História e Literatura.
- A12 – Sociologia e História.
- A13 – Filosofia, Redação, Português.
- A 14 – História e Português.
- A 15 – História, Filosofia e Geografia
- A 16 – Sociologia, História e Geografia
- A 17 – História, Filosofia e Redação
- A 18 – Filosofia, Português e História

02. Numere de 1 a 4, por ordem de importância, as competências trabalhadas nas aulas de Inglês. (O que você acha mais importante, terá o número 1, o que for menos importante, terá o número 4)

- A1 – Audição, Fala, Leitura e Escrita
- A2 – Fala, Escrita, Leitura, Audição
- A3 – Fala, Escrita, Leitura, Audição
- A4 – Fala, Escrita, Leitura, Audição
- A5 – Leitura, Audição, Leitura e Escrita
- A6 – Escrita, Fala, Leitura, Audição
- A7 – Fala, Audição, Escrita, Leitura
- A8 – Audição, Fala, Leitura, Escrita
- A9 – Leitura, Audição, Fala, Escrita
- A10 – Fala, Audição, Escrita, Leitura
- A11 – Escrita, Leitura, Audição, Fala
- A12 – Audição, Fala, Escrita, Leitura
- A13 – Escrita, Fala, Audição, Leitura
- A 14 – Escrita, Audição, Leitura, Fala
- A 15 – Audição, Leitura, Escrita, Fala
- A 16 – Fala, Audição, Escrita, Leitura
- A 17 – Audição, Fala, Escrita, Leitura
- A 18 – Fala, Audição, Leitura, Escrita

03. Para você, quais devem ser os objetivos de se ler um texto nas aulas de língua inglesa?

- A1 – Treinar o aluno para que ele possa ler qualquer texto.
- A2 – Ler rápido, sem precisar traduzir o texto todo.
- A3 – Aprender mais palavras.
- A4 – Fazer com que os alunos leiam sem dificuldades.
- A5 – Aprender novas palavras.
- A6 – Encontrar corretamente as respostas para as perguntas que vem depois dos textos.
- A7 – Aprender novo vocabulário.
- A8 – Capacitar os alunos a saber mais sobre outras culturas.
- A9 – Conhecer mais sobre outros países do mundo.
- A10 – Aplicar o que nós aprendemos nas aulas de inglês, os assuntos que foram ensinados.
- A11 – Aumentar o número de palavras conhecidas em língua inglesa, que vão nos ajudar em outros textos.
- A12 - Nos treinar para ler os textos da prova do vestibular.
- A13 - Entender a ideia central do texto.
- A 14 - Fazer com que a gente aprenda palavras novas.
- A 15 – Ajudar no desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto.
- A 16 – Ler sem ter que traduzir.
- A 17 – Ler mais rápido, pois no vestibular não tem tempo para traduzir o texto todo.
- A 18 – Responder certo as perguntas sobre os textos.

04. Você acha que esses objetivos são alcançados nas suas aulas de inglês?

- A1 – Sim.
- A2 – Sim.
- A3 – Sim.
- A4 – Sim.
- A5 – Sim.
- A6 – Sim.
- A7 – Não, pois a professora não motiva os alunos a ler.
- A8 – Não.
- A9 – A professora tenta, mas eu não acho que sei ler em Inglês.
- A10 – Sim.
- A11 – Sim.
- A12 – Sim.
- A13 – Sim.
- A 14 – Sim.
- A 15 – Sim.
- A 16 – Sim.
- A 17 – Sim.
- A 18 – Sim.

05. Os textos que você lê em sala trazem informações culturais sobre algum país? Caso sua resposta seja afirmativa, quais são as informações culturais que são trazidas nesses textos?

A1 – Sim. Cinema e música americana.

A2 – Às vezes os textos falam sobre filmes dos EUA.

A3 – Sim. Essa semana, por exemplo, lemos um texto sobre a história da música Happy Birthday to you.

A4 – Sim. Festas e cinema dos EUA.

A5 – Não.

A6 – Sim. Sempre trabalhamos com músicas de artistas americanos.

A7 – Não.

A8 – Sim. Informações geográficas e tradições dos EUA.

A9 – Às vezes falam coisas sobre os EUA, onde tem mais pessoas que falam Inglês.

A10 – Sim. Dança e Teatro dos EUA.

A11 – Não

A12 – Não.

A13 - Às vezes. Coisas sobre os Estados Unidos – filmes, música, etc.

A 14 – Sim. História dos EUA, festas, etc.

A 15 – Sim. Tradições dos EUA.

A 16 – Sim, pessoas importantes dos EUA.

A 17 – Não.

A 18 – Não.

06. Quando os textos que você lê em sala apresentam situações da vida cotidiana ou informações sobre pessoas e lugares, você consegue ver uma relação entre o que está no texto e o que acontece com você ou com pessoas conhecidas?

A1 – Não.

A2 – Não.

A3 – Não.

A4 – Não.

A5 – Não.

A6 – Não.

A7 – Não.

A8 – Não.

A9 – Não.

A10 – Não.

A11 – Não.

A12 – Não.

A13 – Não.

A 14 – Não.

A 15 – Não.

A 16 – Não

A 17 - Não

A 18 - Não

07. Normalmente, o que as questões de compreensão pedem para que você responda sobre o texto lido?

- A1 – Achar alguma informação no texto.
- A2 – Resumir o texto.
- A3 – Porque aconteceu, como aconteceu...
- A4 – Objetivo do texto e outras informações dele.
- A5 – Traduzir um trecho do texto ou retirar algo do mesmo.
- A6 – O que aconteceu, Quando aconteceu, etc.
- A7 – Pedem informações sobre o texto.
- A8 – Resumir a ideia central do texto.
- A9 – Retirar os objetivos do texto e as características dos personagens que aparecem.
- A10 – Sobre o que o texto fala.
- A11 – Que ache informações no texto.
- A12 - Que encontre alguma coisa no texto.
- A13 - Traduzir alguma parte do texto, marcar V ou F.
- A 14 - Dizer o tempo verbal e traduzir.
- A 15 – Respostas diretamente ligadas ao texto (informações, dados).
- A 16 – Achar a ideia central do texto.
- A 17 – Encontrar verbos, adjetivos, etc.
- A 18 – Traduzir um pedaço do texto e grifar frases.

08. As questões de compreensão te fazem refletir ou opinar sobre os assuntos do texto que você leu?

- A1 – Não.
- A2 – Não.
- A3 – Não.
- A4 – Não.
- A5 – Não.
- A6 – Não.
- A7 – Não.
- A8 – Não.
- A9 – Não.
- A10 – Não.
- A11 – Não.
- A12 - Não.
- A13 - Não.
- A 14 - Não.
- A 15 – Não.
- A 16 – Não.
- A 17 – Não.
- A 18 – Não.

09. Quando você pensa em língua inglesa, consegue ligá-la a algum país específico? Caso sua resposta seja positiva, a qual país você consegue ligar a língua inglesa? Os textos que você lê em sala estão de acordo com a associação que você fez?

- A1 – Sim. Estados Unidos. Sim.
- A2 – Sim. EUA. Sim
- A3 – Sim. EUA. Sim
- A4 – Sim. Estados Unidos da América. Sim
- A5 – Sim. EUA. Sim.
- A6 – Sim. Estados Unidos. Sim.
- A7 – Sim. EUA. Sim.
- A8 – Sim. EUA. Sim.
- A9 – Sim. EUA. Sim.
- A10 – Sim. Estados Unidos. Sim.
- A11 – Sim. EUA. Sim.
- A12 – Sim. EUA. Sim.
- A13 – Sim. EUA. Sim.
- A 14 – Sim. EUA. Sim.
- A 15 – Sim. Estados Unidos. Sim.
- A 16 – Sim. Estados Unidos. Sim.
- A 17 – Sim. EUA. Sim.
- A 18 – Sim. Estados Unidos. Sim

10. Se você pudesse escolher os textos que lê em sala, sobre o que eles fariam (quais seriam os assuntos desses textos)?

- A1 – Moda.
- A2 – Violência, drogas, guerras, fome, poluição, desmatamento, etc.
- A3 – Trabalho, vida adulta, etc.
- A4 – Seriam textos de literatura e de cinema.
- A5 – Sobre coisas do nosso cotidiano.
- A6 – De fatos que estejam ocorrendo no nosso convívio social.

- A7 – Sobre Política, cidadania, ética e a realidade das ruas.
- A8 – Sobre o que está em destaque nos dias de hoje, como terrorismo, crise econômica, etc.
- A9 – Cinema.
- A10 – Fome e violência.
- A11 – Sobre o meio-ambiente, discriminação racial e notícias em geral.
- A12 - Falariam sobre música, cinema e teatro.

- A13 - Sobre problemas que acontecem nos Estados Unidos – imigração, desemprego, etc.
- A 14 - Sobre atualidades.
- A 15 – Histórias de terror.
- A 16 – Sobre DSTs e drogas.
- A 17 – Sobre filmes e peças de teatro.
- A 18 – Sobre poluição, violência, sexo.

11. Os textos que você lê nas aulas de Inglês tratam dos temas que você gostaria de ler?

- A1 – Não.
- A2 – Não.
- A3 – Não.
- A4 – Sim.
- A5 – Não.
- A6 – Não.
- A7 – Não.
- A8 – Não.
- A9 – Não.
- A10 – Não.
- A11 – Sim.
- A12 - Sim.
- A13 - Não.
- A 14 - Não.
- A 15 – Não.
- A 16 – Não.
- A 17 – Sim.
- A 18 – Não.

12. Alguma vez seu (sua) professor (a) perguntou quais assuntos vocês acham interessantes, ou gostariam de ler nos textos que são levados para a sua sala de aula?

- A1 - Sim
- A2 - Sim
- A3 - Sim
- A4 - Sim
- A5 - Não
- A6 - Não
- A7 - Não
- A8 - Não
- A9 - Não
- A10 - Não
- A11 - Não
- A12 - Não
- A13 - Não
- A14 - Não
- A15 – Não
- A 16 – Não
- A 17 - Não
- A 18 - Não

ANEXO W – Respostas dadas pelos professores participantes

01. Você conhece os PCNEM para Língua Estrangeira estabelecidos pelo MEC?

P 1 - Sim.

P2 – Sim

P3 – Sim

02. Suas ações pedagógicas seguem as orientações desse documento?

P 1 - Sim.

P2 – Sim

P3 – Sim

03. O Que você entende por:

a) Leitura

P1 - Atividade que gera compreensão acerca do que está sendo lido.

P2 - É o ato de compreender um texto, entender o que o autor quis dizer.

P3 – É o processo de aquisição da informação escrita.

b) Senso Crítico

P1 - Discernimento sobre quaisquer assuntos de maneira dialética, a fim de construir a própria opinião.

P2 - É a capacidade de se posicionar diante das situações que nos são apresentadas.

P3 – Habilidade que possibilita o desenvolvimento de ideias próprias.

c) Cultura

P1 - Costumes, padrões, modos de ser, pensar e agir que todos os indivíduos possuem.

P2 - Tem a ver com aquilo que os povos passam de geração para geração, como artesanato, culinária, etc.

P3 – É o conjunto de hábitos e valores de um grupo social.

d) Ideologia

P1 - Essência do pensamento do indivíduo.

P2 - É a ideia que cada um possui sobre um determinado assunto, e que vai conduzir suas ações.

P3 – Concepção que a pessoa possui sobre as relações sociais.

04. Cite quais disciplinas dão mais abertura para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

P1 - Língua Portuguesa, Literatura, Redação, História, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa.

P2 - Português, História, Geografia.

P3 – Filosofia, Sociologia, História e Português.

05. Numere de 1 a 4, por ordem de relevância, as competências trabalhadas nas aulas de Inglês:

P1 – Listening, Speaking, Reading, Writing.

P2 – Speaking, Listening, Reading, Writing.

P3 – Listening, Speaking, Writing, Reading.

06. Quando você trabalha a competência leitora de seus alunos, quais habilidades você espera que eles desenvolvam?

P1 – Reconhecimento das palavras cognatas, identificação da ideia central do texto e assimilação da ideia de que leitura não é tradução.

P2 - As habilidades que fazem parte das técnicas de leitura instrumental skimming e scanning.

P3 – Espero que eles possam ter um entendimento global do texto e que eles conscientizem-se de que não precisam traduzi-lo completamente para que possam entendê-lo.

07. Quais os critérios que você utiliza para escolher os textos que vão ser usados em sala?

P1 - Textos preferencialmente extraídos de exames vestibulares, tratando de temáticas atuais e vocabulário já visto em sala de aula.

P2 - Procuo escolher textos de fácil compreensão e que englobem os assuntos que estamos vendo durante a unidade.

P3 – Textos atuais, curtos e de fácil compreensão, pois eles sentem muita dificuldade na leitura.

09. Quais devem ser os objetivos dos exercícios de compreensão propostos após a leitura dos textos?

P1 - Estimular a discussão, debate, difusão de várias opiniões, raciocínio crítico.

P2 - Devem verificar se os alunos compreenderam o texto.

P3 – Propiciar um entendimento global do texto.

10. Quando você própria elabora as questões, procura fazer com que elas alcancem esses objetivos?

P1 – Sim.

P2 – Sim

P3 – Sim

11. Quando você encontra exercícios prontos, acha que eles contemplam os objetivos citados na questão 08? Caso sua resposta seja negativa, justifique.

P1 - Sim, na maioria das vezes, mas sempre complemento com minhas próprias perguntas, a fim de alcance realmente o objetivo esperado.

P2 – Sim

P3 – Sim

12. Você costuma adaptar as questões de compreensão que encontra prontas, tendo em vista o alcance dos objetivos citados na questão 08? Caso sua resposta seja positiva, cite quais adaptações são feitas. Caso seja negativa, justifique.

P1 - Sim, pois as vezes, há um vocábulo novo que prejudicaria a compreensão dos alunos, por não saberem, no caso de avaliação, mas em exercícios discutidos em sala esse tipo de adaptação não ocorre.

P2 – Não acho necessário.

P3 – Só se eu notar que eles não entenderão a pergunta.

13. Considerando o nível de expansão da língua inglesa no mundo atual, é possível associá-la a um país ou cultura de origem específicos? De que forma essa associação é refletida em sua prática pedagógica, especificamente no trabalho da competência leitora de seus alunos?

P1 - Sim, mas nunca de modo isolado, mostrando sempre aos alunos que a Língua Inglesa tem um caráter internacional e não pode ser vinculada estritamente aos países que a usam originalmente.

P2 – Muitos países falam Inglês, e eu sempre comento isso em sala, mas normalmente os textos que eu encontro focam os Estados Unidos.

P3 – Sim, pois apesar do Inglês ser falado fora dos Estados Unidos e da Inglaterra, o que a mídia divulga com maior força é a cultura americana e a inglesa. Às vezes se pensa que só nesses países é que se fala Inglês. Eu até já levei um mapa uma vez, que destacava todos os países que falam Inglês no mundo.

ANEXO X – Vídeos que podem ser associados às tarefas sugeridas nos Apêndices D e E