UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERESINHA DE FÁTIMA NOGUEIRA

**Discurso e Leitura: Concepções e Imagens de Futuros Professores de Língua
Estrangeira**

São Paulo
2007

TERESINHA DE FÁTIMA NOGUEIRA

**Discurso e Leitura: Concepções e Imagens de Futuros Professores de Língua
Estrangeira**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de mestre em
Educação.

Área de concentração: Linguagem e
Educação

Orientadora: Dra. Vera Lúcia Marinelli

São Paulo

2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Documentação Educacional

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Nogueira, Teresinha de Fátima.

Discurso e Leitura: Concepções e imagens de futuros professores de língua estrangeira / Teresinha de Fátima Nogueira; orientadora: Vera Lúcia Marinelli, São Paulo, 2007.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Teresinha de Fátima Nogueira

Discurso e Leitura: Concepções e Imagens de Futuros Professores de Língua Estrangeira

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagem e
Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Para meus filhos Daniel e Alice, materializações das
afetividades em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata, entre outros:

Ao Magnífico reitor da Universidade do Vale do Paraíba, Dr. Baptista Gargione Filho, pelo apoio e incentivo em meus estudos e vida profissional.

À Dra. Vera Lúcia Marinelli, minha orientadora, pela competência e equilíbrio nos momentos necessários durante a elaboração desta pesquisa. Vera é o outro que falta na minha constituição.

Às professoras da minha banca de qualificação, Dra. Gláucia D'Olim Marote Ferro e Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, pelas valiosas contribuições e sugestões apresentadas.

À professora e amiga, Sônia Sirolli, por vivenciar, analisar, ouvir, compartilhar os detalhes do processo de produção deste estudo.

Ao professor, grande mestre das palavras, e amigo, Antônio Ravanelli, pela revisão e comentários lingüísticos.

Aos professores do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em especial à Dra. Isabel Gretel Maria Eres Fernández, modelo de seriedade, comprometimento e competência.

Aos alunos de Letras, sujeitos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha grande e carinhosa família, pai, irmãos, cunhados e sobrinhos, em especial à minha irmã, Regina, por estar sempre presente em todos os momentos de minha existência, compartilhando sentimentos e saberes.

RESUMO

A prática de leitura em língua inglesa nas escolas de ensino fundamental e médio não se constitui ainda em uma atividade prazerosa e participativa por parte dos alunos. Uma das possibilidades de se manter tal fenômeno é devido às concepções leitoras dos professores que atuam na educação básica, que estão embasadas em paradigmas leitores já ultrapassados que visam ora a habilidade em responder perguntas objetivas de interpretação textual, ora habilidade em pronunciar e ler bem em voz alta, entre outras. Diante dessa problemática, este estudo objetiva investigar quais são as concepções de leitura em Língua Estrangeira de graduandos de Letras e mostrar uma prática leitora alternativa em uma perspectiva discursiva do ato de ler. A relevância de tal pesquisa se justifica pelo fato de que é possível refletir sobre outros paradigmas leitores durante a formação do futuro professor. Para atingir os objetivos propostos recorreremos ao referencial teórico da Análise do Discurso da escola francesa, discutindo mais especificamente os conceitos de interdiscurso, formação discursiva e formação imaginária. Foi necessário, também, refletir sobre as concepções de leitura que se encontravam explicitadas ou implícitas nas metodologias de ensino de Língua Estrangeira. A pesquisa de campo foi realizada com terceiranistas de um curso de Letras em uma universidade particular situada no Vale do Paraíba paulistano. Traçamos o perfil desses sujeitos através de um questionário que visava coletar dados pessoais, escolares e profissionais desses graduandos. Além disso, foi pedido a eles que preparassem uma atividade de leitura em inglês para alunos da educação básica em uma das disciplinas do curso denominada Leitura em Língua Inglesa. A análise dos dados revelou que um número significativo de licenciandos se baseia na visão de leitura adotada nos livros didáticos, que se refere à prática leitora de um texto sob a perspectiva de responder perguntas de interpretação textual. Apenas quatro alunos, de um total de sessenta e quatro, desenvolveram atividades mais relacionadas a uma visão discursiva de leitura. Nesse sentido, ressaltamos a importância do papel do docente universitário em possibilitar momentos de reflexão acerca de práticas leitoras alternativas durante o processo de formação dos licenciandos.

Palavras-chave: leitura – língua inglesa – concepções – perspectiva discursiva

ABSTRACT:

The English language reading practice is not considered a pleasant and participating activity in primary and high schools students' view. One possibility to keep that phenomenon is due to the teachers' conceptions of reading, which are based in old-fashioned reading paradigms aiming at answering objectives questions about text comprehension or pronouncing correctly the words and reading aloud well. Taking this problem into account, this study aims at investigating the foreign language reading conceptions of undergraduating students in a "Letras" course, and at showing an alternative reading practice in a discursive perspective. The relevance of this research can be justified by the fact that it's possible to reflect about other reading paradigms during the future teacher education and it can be worthwhile. In order to reach the proposed objectives we followed the theory of Discourse Analysis, in the French view, focusing the concepts of interdiscourse, discursive formation and imaginary formation. It was also necessary to discuss the reading conceptions underlying some foreign language teaching methodologies. The field research was conducted with undergraduating students from a "Letras" course in a private university located in "Vale do Paraíba". We delineate these subjects' profile through a questionnaire which aimed at collecting personal, schooling and professional data from these students. Besides that, the teacher of the discipline Reading in English Language asked them to prepare an English reading activity which could be taught in primary and high school levels. Data analysis revealed that a great number of undergraduating students produced their reading materials based on the textbooks' view, which refers to a reading practice based on the ability of answering comprehension questions about a text. Only four students, in a group of sixty-four, developed their activities in a discursive perspective of reading. Thus, we would like to reinforce the importance of the university teacher in creating a reflexive environment in the classroom related to alternative reading practices during the students' education.

Keywords: reading – English language – conceptions – discursive perspective

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE (Língua Estrangeira)

LM (Língua Materna)

LAEL (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas)

PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

ESP (*English for Specific Purposes*)

AD (Análise do Discurso)

FD (Formação Discursiva)

LD (Livro Didático)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira)

MEC (Ministério da Educação e Cultura)

D6 (Dupla 6)

D21 (Dupla 21)

D31 (Dupla 31)

D22 (Dupla 22)

D16 (Dupla 16)

D20 (Dupla 20)

D30 (Dupla 30)

D1 (Dupla 1)

D32 (Dupla 32)

D15 (Dupla 15)

D26 (Dupla 26)

D25 (Dupla 25)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES LEITORAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	14
1- CONCEPÇÕES DE LEITURA EM DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	16
CAPÍTULO II – DISCURSO: CONCEITOS, REPRESENTAÇÕES E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	32
1- AS REPRESENTAÇÕES E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS	38
2- LEITURA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS	43
3- GÊNEROS DISCURSIVOS: A IMPORTÂNCIA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	49
CAPÍTULO III – O PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS E SUAS HISTÓRIAS DE LEITURA	53
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a prática leitora em língua inglesa surgiu em decorrência de depoimentos de alunos que diziam ter dificuldade para ler um texto em inglês porque não conheciam vocabulário suficiente. Começamos a nos indagar sobre a origem e o porquê de tal visão. Os passos iniciais para compreender esse fenômeno foram através de leituras de vários estudos sobre a questão leitora tanto em língua materna quanto em estrangeira. O percurso nos indicou outra possibilidade para conceber o ato de ler: o inglês instrumental; de aluna a docente nessa abordagem continuamos trilhando as estradas seguidas ainda de muitas inquietações. O que continuava a incomodar era o papel destinado aos estudantes no processo leitor: seus sentidos não eram legitimados no espaço da sala de aula.

A intensificação dos estudos no campo da Linguística, mais especificamente na área da Análise do Discurso de escola francesa, deram outro rumo à nossa caminhada.

Paralelo a esses questionamentos, havia outra preocupação que nos atingia mais concretamente: estávamos envolvidas com a formação de professores de língua estrangeira. Esse era o espaço que deveria ser investigado para que mudanças pudessem ocorrer no ensino-aprendizagem de leitura em inglês no contexto escolar.

Primeiramente, começamos a observar assystematicamente o comportamento leitor dos graduandos em Letras quando estavam diante de textos escritos em inglês. Aquele modelo que priorizava questões lexicais e morfossintáticas como elementos essenciais na habilidade da leitura fazia-se presente aliado a uma tendência de silenciamento de sentidos produzidos pelos discentes. Quando estávamos discutindo aspectos semânticos textuais, havia um coro estudantil em sala de aula pedindo para que o docente finalizasse a discussão com o seu sentido, com a sua significação, como se só o entendimento leitor do professor fosse legitimado.

Em um segundo momento, sentimos a necessidade de aprofundar os estudos nessa área como tentativa de responder, de maneira mais sistematizada, alguns questionamentos que nos constituíam e é nesse contexto que este trabalho surge. Partimos de algumas perguntas para tentar entender os posicionamentos dos alunos e para tentar encontrar alternativas de trabalho com a prática leitora: Quais são as concepções de leitura em Língua Estrangeira de graduandos em Letras? Em que campos interdiscursivos essas visões se ancoram? Quem é e o que pensa esses alunos quando ingressam na universidade?

Qual o papel do professor universitário na formação leitora dos licenciandos? Que contribuição a visão discursiva de leitura poderia fornecer aos estudantes?

Foi necessário buscar informações a respeito das diferentes visões que os alunos-leitores possuíam em relação ao ato de ler em inglês. Para concretizar tal tarefa recorremos às metodologias de ensino de línguas estrangeiras, que nos serviram de suporte teórico para o entendimento das práticas leitoras adotadas no espaço escolar. De acordo com os autores estudados (RICHARDS & RODGERS (1989), PARKINSON DE SAZ (1980), LARSEN-FREEMAN (1986), CHAGAS (1979), entre outros) notamos uma variedade significativa de metodologias de ensino de língua estrangeira e por questões de objetivo resolvemos discutir, neste estudo, apenas aquelas que tiveram uma influência marcante seja em termos de duração e/ou de enfoque. Assim, apresentamos, no capítulo I, as concepções de leitura nas metodologias da Gramática e Tradução, Direta, Áudio-Lingual, na abordagem Comunicativa e na perspectiva instrumental de leitura em língua estrangeira. Além da reflexão teórica acerca da visão sobre o ato de ler, mostramos alguns exemplos de práticas leitoras contidas em alguns livros didáticos de ensino-aprendizagem de inglês representativos dessas metodologias.

Uma das questões que nos inquieta é em relação à participação efetiva do aluno-leitor como produtor legítimo de significados, um sujeito do discurso, que é determinado histórica e socialmente e constituído ideologicamente e nas metodologias supracitadas tal visão não é explorada de maneira concreta. Houve necessidade de se aventurar por uma perspectiva leitora que priorizasse os sujeitos produtores de sentidos e considerasse o momento histórico, social e ideológico como fatores constituintes da significação. Assim, abordamos também a concepção de leitura em uma visão discursiva, em que as condições de produção de um discurso são consideradas partes integrantes de sua constituição.

Para que essa visão discursiva de leitura pudesse ser sistematizada, já que não se constitui em uma metodologia de ensino de língua estrangeira, foi necessário apresentar e discutir alguns conceitos advindos da Análise do Discurso da escola francesa, assunto do capítulo II. Introduzimos a diferenciação de texto e discurso a partir desse referencial teórico para distinguir as especificidades e funções de cada termo e sua implicação no trabalho de leitura, de produção de sentidos. Ao significar o sujeito se significa e carrega em sua fala a fala dos outros que o constitui, o interdiscurso, que foi outro conceito fundamental para entendermos as concepções de leitura retomadas nas vozes dos graduandos de Letras.

Pelo interdiscurso o sujeito aciona outros discursos e fala a partir de posições assumidas no processo da interlocução, o que nos levou a discutir, também, as conceituações de formação discursiva e formação imaginária, pois poderiam fornecer elementos que contribuíssem para o entendimento dos diversos pontos de vista concebidos pelos alunos-leitores em relação à sua prática leitora. O jogo de imagens construído pelos sujeitos do discurso foi peça importante nesta engrenagem chamada produção de sentidos, pois os estudantes universitários constroem imagens acerca de si mesmo, do outro e do referente a partir das relações e posições assumidas na interlocução.

Se estamos discutindo questões históricas, sociais e ideológicas como fatores constituintes dos discursos e dos sujeitos, houve necessidade de traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. O terceiro capítulo refere-se às informações obtidas a respeito desses sujeitos a partir das respostas a um questionário que foi respondido por licenciandos do curso de Letras de uma universidade particular na região valeparaibana paulista. Tal instrumento objetivou coletar dados para delinear o perfil pessoal, profissional, da vivência escolar na educação básica, do conhecimento da língua inglesa e das concepções de leitura vivenciadas e assumidas por esses alunos. A análise das respostas contribuiu para compreendermos as posições e concepções que os entrevistados assumiram para significar, pois tais respostas não podem ser descontextualizadas das questões históricas, sociais e ideológicas em que eles estavam inseridos e esses elementos estão materializados em seus enunciados.

A materialização das concepções de leitura em língua estrangeira dos entrevistados também foi verificada a partir de atividades por eles elaboradas em um plano de aula que enfocasse a prática de leitura em inglês para alunos da educação básica, assunto do capítulo IV. Essa tarefa foi solicitada pelo professor de Leitura em Língua Inglesa, disciplina ministrada no 3º. ano do curso de Letras da universidade em questão. Os graduandos tiveram liberdade na escolha da série, do gênero discursivo, da temática a serem explorados nos exercícios que deveriam elaborar que objetivassem o desenvolvimento e a prática da habilidade leitora em inglês. A partir da análise desse material, identificamos concepções que se ancoram em dois campos interdiscursivos.

Nas considerações finais apresentamos nossas reflexões sobre como a perspectiva discursiva de leitura pode contribuir para entendermos a complexidade e dinamicidade do processo de atribuição de sentidos e legitimar os leitores como sujeitos do discurso, que são constituídos historicamente e socialmente e determinados ideologicamente.

CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES LEITORAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

O fenômeno leitor em sala de aula em Língua Estrangeira (doravante LE) tem sido investigado por diversos profissionais na área da linguagem (CORACINI, 1995; PIETRARÓIA, 2001, entre outros), mas, ainda, há um caminho longo a ser trilhado para que a leitura possa ocupar um lugar privilegiado e participativo na construção de sujeitos-leitores. A nosso ver, uma das possibilidades de se construir e de se constituir tal lugar é durante a própria formação do professor de línguas. Assim, o enfoque deste estudo dar-se-á com alunos de graduação do curso de licenciatura em Letras, habilitados em Língua Materna (daqui por diante LM) e em LE, mais especificamente a Língua Inglesa.

Que acontece neste espaço educacional que mereça atenção mais sistematizada? Entre outras questões, os universitários, que serão futuros professores de línguas, trazem para o contexto escolar, concepções acerca do ato de ler em LE que não ultrapassam o reconhecimento das estruturas lingüísticas. Tal visão pode ser decorrente das experiências leitoras vivenciadas por estes alunos durante sua escolarização na educação básica (ensinos fundamental e médio) e esta prática vai sendo imposta como verdadeira, legítima e única, cabendo aos aprendizes o papel de incorporá-la, inconscientemente, ao seu modelo leitor e, em consequência, reproduzi-la.

Em linhas gerais, ler em LE para esse público significa decodificar os itens lexicais em uma seqüência linear e vagarosa, de maneira monossilábica, interrompendo a leitura diante de palavras desconhecidas para consultar o dicionário e, também, significa apropriar-se de um processo automático de tradução. Acrescente-se a este modelo, o desenvolvimento da habilidade em responder perguntas objetivas de compreensão textual, como atesta Grigoletto (1999:81):

[...] a maior parte das atividades continua sendo de mero reconhecimento de conteúdo factual, por meio de perguntas de compreensão geralmente óbvias, além de se esperar do aluno a leitura linear, ditadas por perguntas de compreensão que seguem rigidamente a ordem na qual as informações são apresentadas no texto.

Segundo Barthes & Compagnon (1987:187) *o objeto da leitura é heterogêneo ou pelo menos bipartido[...]*, sendo que o ato de ler pode ser dividido em dois grandes níveis: um que se refere à compreensão bruta dos signos e outro ao *sentido que se espera que*

transmitam (ou restituam)(op. cit, p.187). Que espaço há, na prática leitora em sala de aula, para a produção de sentido do alunado? Nenhum e ele também não o reivindica, pois julga que a "deficiência leitora" é um problema dele, que não domina a LE em nível avançado. Assim, a produção de sentidos fica comprometida, porque há uma preocupação demasiada em decifrar o código lingüístico desconhecido. Em decorrência, o aluno percorre lenta e pausadamente o caminho da descoberta literal do significado de um texto. Literal em termos de tradução da LE para a LM e em termos do sentido que é estabelecido pelo docente, como nos ilustra de Certeau (1998:267):

Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles [professores] entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) em uma "literalidade" ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não "conformes" ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido).

É necessário um rompimento deste paradigma leitor para que o aluno possa interagir de maneira mais efetiva diante das leituras a que é exposto e para o desenvolvimento e apropriação de uma autonomia semântica.

Diante deste contexto, no presente capítulo, objetivamos refletir sobre as concepções de leitura no percurso histórico de algumas metodologias de ensino-aprendizagem em LE e suas implicações na sala de aula e também discutir um outro caminho possível para uma prática leitora que leve em consideração as condições de produção enunciativas e sua constituição histórica, social e ideológica.

Para realizar tal tarefa, recorreremos às teorias sobre metodologias de ensino e aprendizagem em LE para refletir sobre as concepções de leitura que subjazem em algumas metodologias de ensino, porque poderiam revelar dados mais concretos para o entendimento do fenômeno leitor em sala de aula de LE. Em nossas leituras, identificamos três grandes referenciais teórico-metodológicos utilizados pelos professores no ensino-aprendizagem em LE.

Uma teoria-prática tradicional, embasada na gramática e tradução, em que os sentidos dos textos estão centralizados na leitura do professor, sendo este o organizador dos pensamentos dos alunos. Uma outra que concebe o ato de ler como decodificação oral e literal de palavras/frases, cujos textos didáticos são descontextualizados histórica e

ideologicamente. Identificamos, ainda, outra teoria-prática nos moldes da abordagem comunicativa que avança nas práticas leitoras quanto à variedade dos gêneros textuais, porém a voz do alunado continua não sendo ouvida na sua interação com o texto, ela é silenciada, nem sequer produzida. Como o enfoque deste estudo é a leitura em LE, julgamos pertinente, também, discutir a visão instrumental no ensino-aprendizagem do inglês, que enfatiza, entre outras questões, o desenvolvimento de estratégias leitoras na língua alvo. Tais referenciais teórico-metodológicos serão discutidos mais detalhadamente no próximo tópico.

A partir da nossa leitura em pesquisas sobre a temática leitora e do referencial teórico da Análise do Discurso da escola francesa, foi possível chegar a uma concepção de leitura que tende a mudar os modelos leitores supracitados. Mudar no sentido de os alunos serem sujeitos enunciadore, ativos e participativos na interação textual e que suas contribuições semânticas sejam respeitadas e também legitimadas. Para conceber os discentes como produtores de sentidos, adotamos uma perspectiva discursiva da leitura, em que se considera a historicidade dos sujeitos enunciadore, o autor e o leitor, que são histórica e socialmente determinados, e ideologicamente constituídos e suas condições de produção discursiva.

1- Concepções de leitura em diferentes metodologias de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras

A leitura é uma habilidade no ensino-aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira, que vem sendo discutida e questionada por vários pesquisadores brasileiros, entre eles, Orlandi (1988), Kleiman (2000), Coracini (1995), Grigoletto (1995, 1999), Pietraróia (1997, 2001), mostrando-nos a importância que a leitura tem na formação de um sujeito produtor de significados. Há várias maneiras de compreender o quadro atual da teoria leitora, mas, a nosso ver, uma das possibilidades é através do entendimento do percurso histórico e das concepções que subjazem nas metodologias de ensino-aprendizagem de LE. Falar em metodologia de ensino implica multiplicidade de práticas e acepções do que seja ensinar e aprender uma LE, mas neste trabalho discutiremos apenas as que se destacaram mais em termos de duração ou conceituação, e que, em decorrência, tiveram certa influência na prática de leitura em sala de aula em LE.

Antes de iniciarmos a discussão proposta, faz-se necessário conceituar de maneira mais específica o que se entende por metodologia e método, pela multiplicidade de sentidos que essas duas palavras são concebidas. Para tentar solucionar a problemática terminológica, recorreremos aos estudos de Richards & Rodgers (1989), Pietraróia (1997) e Cestaro (2006). Tais pesquisadores alertam para a dificuldade no emprego dos termos metodologia e método, sendo que há uma corrente que tende a considerá-los sinônimos e outra que os concebe distintamente. Nas palavras de Pietraróia (1997:23), *ficam evidentes tanto a dificuldade de tal utilização quanto a facilidade de uma possível sinonímia*.

Neste percurso, baseando-nos nas definições de Cestaro (2006), consideramos método como *o próprio material de ensino* e metodologia engloba *os objetivos gerais, os conteúdos lingüísticos, as teorias da referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração de um método*. Assim, no presente estudo, adotamos o termo metodologia para se referir ao conjunto teórico-prático do ensino de LE que vem sendo realizado ao longo dos tempos.

Na metodologia da Gramática e Tradução¹ a leitura era uma habilidade privilegiada, pois os alunos deveriam ser capazes de ler e traduzir textos, em sua maioria literários, da língua estrangeira para a materna e vice-versa, como atesta Parkinson de Saz (1980:172) *el objeto del aprendizaje era poder leer la literatura[...]*². Neste sentido, a leitura era entendida como a capacidade que um aprendiz tinha em traduzir e não em interpretar textos. O aspecto semântico ficava comprometido, pois se considerava o ato de ler como um fator de natureza mais lexical e morfossintático, em uma perspectiva automatizada e mecanicista, como mostra Pietraróia (1997:27):

[...] vemos que o tipo de leitura proposto pela metodologia tradicional é dominado por uma concepção lexicalista, em que o objetivo primeiro eram as palavras, a partir das quais chegava-se às idéias, pensamentos e conceitos por elas transmitidos, bastando conhecer sua tradução, seu equivalente semântico, para compreender seu sentido na língua estrangeira.

¹ Para uma explicação mais detalhada deste método e dos outros que serão aqui mencionados consultar: Parkinson de Saz (1980), Richards and Rogers (1989), Larsen-Freeman (1986), Chagas (1979), Canale (1995)

² O objeto de aprendizagem era poder ler a literatura. (tradução da autora)

Nesse modelo de leitura em LE, os alunos-leitores eram concebidos como sujeitos homogêneos e unos, pois a prática leitora era desenvolvida através de atividades que resultavam em um produto final homogeneizado, isto é, os discentes eram expostos a textos que deveriam ser traduzidos e, posteriormente, corrigidos pelo docente. O que se verificava era um resultado modelar-tradutório, ou seja, os alunos deveriam ter a mesma tradução do texto, ditada pela autoridade máxima na sala de aula, o docente, não havendo espaço para outras vozes tradutoras. Esta visão uniformizadora e padronizada de entender a leitura como habilidade de tradução textual durou muito tempo e teve sua eficácia naquele momento histórico, mas dentro de uma concepção limitada e inadequada sobre o ato de ler em LE. Devemos acrescentar que ainda há resquícios desta metodologia nas práticas leitoras em sala de aula nos ensinos fundamental e médio, pois é comum ouvir depoimentos de alunos destes níveis, dizendo que têm que traduzir um texto em LE e responder perguntas de interpretação textual. Tal fenômeno, também, foi observado por Richards & Rodgers (1989:04):

*Grammar Translation dominated European and foreign language teaching from 1840s to the 1940s, and in modified form it continues to be widely used in some parts of the world today.*³

Há que se destacar nesta metodologia de ensino e aprendizagem de LE que o foco do trabalho do docente era nas duas línguas, pois se adotava a prática de leitura de tradução e versão, como podemos perceber no exemplo abaixo, que se refere à lição um (1), intitulada *College, School – Colégio, Escola*, retirada do livro *Gramática da Língua Inglesa* de Frederico Fitzgerald⁴. Vale a pena acrescentar que esse exemplo e outros que serão mencionados neste estudo objetivam apenas mostrar aos leitores a visão de leitura que subjazem os exercícios propostos de maneira mais didática; não é nosso intuito copiar os exercícios como forma inapropriada de uso de material de outras autorias.

Exercício 1 – Inglês-português

Have you a map? Yes, sir, I have a map. Has he a chair? No, sir, he has not a chair, but he has a table. Ink in an inkstand. A page in a book. Have you a grammar and

³ A metodologia da Gramática e Tradução dominou a Europa e o ensino de língua estrangeira de 1840 a 1940, e de maneira modificada continua a ser amplamente usada em algumas partes do mundo atualmente. (tradução da autora)

⁴ FITZGERALD, Frederico. *Gramática – Teoria e Prática da Língua Inglesa*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 22^a. edição, s/d, sendo que a data da 17^a. edição é de 1932, p.21.

*dictionary? We have a grammar and dictionary in a school-room. A master and a pupil. Has she no pencil and paper? Yes, sir, she has pencil and paper, but she has not a book. Have they an inkstand? No, sir, they have not. A school-room has a map, a chair, a form and a blackboard. Has an inkstand ink? Yes, an inkstand has ink. Has a copy-book lines? Yes, sir, it has lines.*⁵

Exercício 2 – Português – inglês

*Tem ele um canivete? Não, senhor, ele não tem um canivete. Tem Vmcê. uma gramática? Sim, senhor, (eu) tenho. Nós não temos uma aula. Ela tem um lápis, mas (ela) não tem papel. Não teem eles tinta? Sim, senhor, eles teem. Uma pagina e uma linha num livro. Um mestre e um discípulo. Tinta num tinteiro. Uma pagina num caderno. Eu não tenho pena e papel. Tenho gramática e papel, mas (eu) não tenho dicionário. Um mestre numa escola. Tem um caderno linhas? Sim, tem (it has) linhas.*⁶

Esse modelo de atividade proposta em um livro didático de inglês revela a concepção de leitura que a metodologia da Gramática e Tradução adotava (como já foi mencionado anteriormente): desenvolver a capacidade do aluno em traduzir textos e não em interpretá-los.

Na metodologia Direta, a leitura era concebida como prática oral de diálogos contidos nas lições a serem apresentadas; portanto, ler significava saber pronunciar bem as palavras contidas nos diálogos, como mostra Parkinson de Saz (1980:186) [...] *no significa um manejo de la lengua escrita ni de la lectura sino la comprension de la palabra oral y la forma de expresión oral.*⁷ É um modelo de atividade leitora semelhante ao que Kato (1998:62) denomina estruturalista, em que o processo leitor é realizado através da decodificação oral das palavras: *A concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado.*

Mais uma vez a questão semântica ficava relegada a um segundo plano, cumprindo um papel de submissão. E no caso de ensino-aprendizagem de LE, esta decodificação oral das palavras torna-se um ato mais mecanizado do que em LM, pois os aprendizes deveriam ler em voz alta, palavras muitas vezes desconhecidas semanticamente, havendo apenas preocupação, em demasia, com a pronúncia correta e perfeita. O aluno, diante de tal

⁵ Tem você um mapa? Sim, senhor, eu tenho um mapa. Tem ele uma cadeira? Não, senhor, ele não tem uma cadeira, mas ele tem uma mesa. Tinta em um tinteiro. Uma página num livro. Tem você uma gramática e dicionário? Nós temos uma gramática e dicionário na aula. Um mestre e um discípulo. Não tem ela lápis e papel? Sim, senhor, ela tem lápis e papel, mas ela não tem um livro. Têm eles um tinteiro? Não, senhor, eles não têm. Uma aula tem um mapa, uma cadeira, um banco e um quadro-negro. Tem um tinteiro tinta? Sim, um tinteiro tem tinta. Tem um caderno linhas? Sim, senhor, ele tem linhas. (tradução da autora)

⁶ Mantivemos a escrita da época da publicação do livro.

prática, raramente associava algum significado aos sons por ele produzidos durante seu processo de leitura. Aqui, também, concebia-se o leitor como um indivíduo homogeneizado e idealizado, não havendo momento e lugar para sua própria enunciação.

Havia, também, uma prática de leitura através de perguntas de compreensão textual, como nos indica Parkinson de Saz (1980:182) [...] *los diálogos alternan com trozos de lectura em prosa, preguntas sobre lo que se ha leído y respuestas para que el alumno formule las preguntas adecuadas.*⁸

Diante do que foi exposto, podemos dizer que há uma concepção de leitura dirigida, isto é, conduzida a partir das atividades propostas pelo material didático e supervisionada pelo docente, pois não se tem possibilidade de escolha por parte do aluno, que é guiado a reproduzir apenas a significação imposta pelas autoridades do ensino. Havia, também, preocupação em não perder o controle sobre a aprendizagem do discente, que deveria expressar-se de maneira correta sintática, morfológica e fonologicamente.

Na metodologia Áudio-Lingual, esta concepção de leitura enquanto produção oral foi mais intensificada e além de diálogos, os livros continham textos curtos que também tinham o objetivo de verificar a pronúncia perfeita e a compreensão do texto, analisada através de perguntas de natureza bem objetiva, pois o que se almejava era aprendizagem e automação de estruturas lingüísticas. Assim, ler significava boa pronúncia e boa habilidade em responder questões objetivas de compreensão textual. Novamente, o enfoque central da prática leitora era em aspectos de natureza morfossintática e fonológica, havendo um silenciamento das produções de sentidos por parte do alunado, nas palavras de Pietraróia (1997:40): [...] *pouco se fala em sentido e significação. A própria base distribucionalista dessa metodologia já havia renegado o sentido, ou pelo menos, sua concepção mentalista* [...] Até mesmo suas respostas aos exercícios de compreensão textual deveriam ser idênticas àquelas determinadas pela autoridade do professor e/ou livro didático, delineando-se, assim, um quadro monofônico na sala de aula, espaço este que deveria ser constitutivamente pluralizado e polifônico.

Sedycias (2006) ilustra bem esta visão da leitura na metodologia áudio-lingual:

⁷ Não significa uso da língua escrita e nem da leitura a não ser a compreensão da palavra oral e da forma de expressão oral. (tradução da autora)

⁸ Os diálogos alternam com trechos de leitura em prosa, perguntas sobre o que se leu e respostas para que os alunos formulem as perguntas adequadas. (tradução da autora)

Como o desenvolvimento desse método, a leitura foi praticamente ignorada, tendo sido, inclusive, considerada prejudicial à aquisição de uma boa pronúncia quando apresentada ao aprendiz antes que este tivesse adquirido fluência oral. O objetivo da leitura era o domínio de habilidades e fatos isolados através da decodificação mecânica de palavras e da memorização pela repetição.

Para exemplificar tal visão leitora, mostraremos um recorte da lição 23 do livro *Mainline* de L.G. Alexander.⁹

Lesson 23

As we see ourselves and as others see us

There is one subject that interests us more than any other. There is one subject we spend a whole life-time studying: ourselves! We see everything in the world in relation to ourselves. In this way, we sometimes understand ourselves better: our fears, our ambitions, our abilities, and our weaknesses. We often compare ourselves with other people and try to see ourselves as others see us.

Have you ever read about the life of the great French painter, Paul Gauguin? He had a successful career in banking. Then, at the age of 35, he suddenly left his family and his job and devoted the rest of his life to painting. Seven years later he went to Tahiti. Gauguin's decision was both selfish and courageous. He behaved like this because he was trying to understand himself. How do you think you would have behaved if you had been in his position?¹⁰

Oral Exercises: Guided Conversation

Presentation

Audio-lingual

Questions

on the text

- 1 Is there one subject that interests us more than any other?*
- 2 What is it?*
- 3 Do you spend a whole life-time studying this subject?*
- 4 How do we see everything in the world?*
- 5 Can we understand ourselves better in this way?*
- 6 What sorts of things can we understand?*
- 7 Do we often compare ourselves with other people?*
- 8 What do we try to do?*
- 9 What's the name of the painter mentioned in the text?*

⁹ Alexander, L.G. *Mainline*. London: Longman, 1973, pp.45-46.

¹⁰ Lição 23 – Como nós nos vemos e como os outros nos vêem.

Há um assunto que nos interessa mais do que qualquer outro. Há um assunto que nós passamos a vida toda estudando: nós mesmos! Nós vemos tudo no mundo em relação a nós mesmos. Nesse sentido, nós, às vezes, entendemo-nos melhor: nossos medos, nossas ambições, nossas habilidades e nossas fraquezas. Nós sempre nos comparamos às outras pessoas e tentamos nos ver como os outros nos vêem.

Você alguma vez já leu a respeito da vida do grande pintor francês Paul Gauguin? Ele tinha uma carreira bem sucedida em um banco. Então, com 35 anos de idade, ele repentinamente abandonou sua família e emprego e dedicou o resto de sua vida à pintura. Sete anos depois ele foi para o Taiti. A decisão de Gauguin foi tanto egoísta quanto corajosa. Ele comportou-se desta maneira porque estava tentando compreender a si mesmo. Como você pensa que teria se comportado se você estivesse na posição dele? (tradução da autora)

- 10 *What nationality was he?*
- 11 *Had he had a successful career?*
- 12 *In what field?*
- 13 *What did he suddenly do?*
- 14 *How old was he then?*
- 15 *Why did he behave like this?*

*Asking
questions
on the text*

- 1 *one subject interests us more than any other. (Which)*
- 2 *we see everything in relation to ourselves (How) (Why)*
- 3 *We often compare ourselves with others. (Why) (Who...with)*
- 4 *Paul Gauguin was a great French painter. (What)*
- 5 *he had a successful career. (What sort of) (In which field)*
- 6 *he suddenly left his family. (When)*
- 7 *he devoted the rest of his life to painting. (Why)*¹¹

Podemos perceber pelas atividades citadas anteriormente que a prática de leitura era concebida como exercícios orais de compreensão, em que era apenas necessário ao aluno procurar a resposta no texto, pois ela se encontrava de maneira linear, não havendo compromisso semântico por parte dos aprendizes cuja tarefa era a de memorizar e repetir. É um modelo que podemos denominar de leitura complementar, em que se concebe a leitura como uma das habilidades a ser desenvolvida, mas sem ter a mesma ênfase e importância que a fala (*speaking*) e a compreensão auditiva (*listening*). Por isso, as atividades leitoras têm a função de complementar a aprendizagem da estrutura e da temática trabalhadas em uma unidade, havendo, via de regra, um lugar destinado para tais atividades: no final de cada lição.

O que pudemos observar nas três metodologias supracitadas é uma convergência na concepção de língua enquanto produto, privilegiando sempre aspectos morfofossintáticos e fonológicos, mesmo havendo uma diferenciação em relação às visões de leitura em LE.

¹¹ Exercícios orais: conversação guiada

Apresentação áudio-lingual

Questões sobre o texto 1- Há um assunto que nos interessa mais que qualquer outro? 2- Qual é ele? 3- Você passa a vida toda estudando este assunto? 4- Como nós vemos tudo no mundo? 5- Nós podemos nos compreender melhor desta maneira? 6- Que tipos de coisas nós podemos compreender? 7- Nós sempre comparamos-nos com as outras pessoas? 8- Que nós tentamos fazer? 9- Qual é o nome do pintor mencionado no texto? 10- Qual é a nacionalidade dele? 11- Ele tinha uma carreira de sucesso? 12- Em que campo? 13- O que ele, de repente, fez? 14- Quantos anos ele tinha naquela época? 15- Por que ele se comportou desta maneira?

Fazendo perguntas sobre o texto 1- Um assunto nos interessa mais do que qualquer outro. (Qual). 2- Nós vemos tudo em relação a nós mesmos. (Como) (Por quê). 3- Nós sempre nos comparamos com os outros. (Por que) (Com quem). 4- Paul Gauguin foi um grande pintor francês. (O que). 5- Ele tinha uma carreira de sucesso. (Que tipo de) (Em que campo). 6- de repente, ele abandonou a família. (Quando). 7- Ele dedicou o resto de sua vida à pintura. (Por quê). (tradução da autora)

Na abordagem comunicativa, a leitura é entendida como negociação de sentidos, pois os alunos são expostos a textos variados em forma e conteúdo e há uma preocupação em desenvolver atividades leitoras com ênfase na comunicação e interação verbal. De acordo com Aguiar (2006):

[...] o ensino de leitura em uma perspectiva comunicativa advogaria estratégias que possibilitassem ao cidadão leitor construir, avaliar, negociar as visões e idéias do mundo a partir da interação com o texto. É muito importante enfatizar que interação pressupõe reflexão, criticidade diante do texto, considerando seus elementos internos e externos.

Há um avanço acentuado, nessa visão, se pensarmos na atuação do leitor, ele passa a ter um papel mais participativo e reflexivo, pois as tarefas de compreensão textual propostas nos livros didáticos requerem posicionamentos e avaliações pessoais para confrontar com a possível posição interpretativa do autor. Veja o exemplo a seguir, extraído da unidade 3, na seção de leitura, do livro *Passages* de Jack Richards & Chuck Dandy.¹²

Travel tips – Reading

A – Pair work. Discuss these questions. Then read the article, and compare your ideas to the author's.

1. What would be the best way for a visitor to get to know your city?
2. What do you like to do when you first arrive in a new city?

Get Yourself Lost

Travelers to new cities are often told to start their trip with a bus tour. The thinking is that they can then return to the places that interested them. Nonsense! What you see from the inside of a moving bus is unreal and completely removed from the authentic sights, sounds, and smells outside.

Be adventurous! The best way to experience any place is on foot and with absolutely no travel plan. Simply go wherever your feet and your interests lead you. You eventually will get to the same sites that are on the bus tour – the museums, the monuments, city hall – but you will have seen much more. You will have felt the contemporary life of the city.

“But what if I get lost?” people might ask. No one ever gets hopelessly lost in a major city. Eventually, you can find your way back to a well-known location. If it frightens you to be “lost”, just find a taxi and go back to where you started. However, the nicest things can happen if you get lost. You stop at a sidewalk cafe to sit and relax. You ask instructions of the local people at the next table. And even if they don't speak your language, your trip

¹² Richards, J. C. & Dandy, Chuck. *Passages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.25.

becomes more memorable because of the experience. Here are a few more ways to get the most out of your travel.

- Know before you go. Spend a few hours before your trip learning about the history and culture of your destination. This will help you understand what you're seeing.

- Move around like a local. Use the subway and buses of the city you're visiting. You'll not only save money, but you'll also learn how people really live.

- Check the bulletin boards. Sometimes you can find advertisements for free concerts and other fun activities on bulletin boards around universities.

So the next time you see a poster advertising an introductory bus tour, save your money. Instead, wander on your own. I promise you a time you'll remember with great pleasure.

Source: "Get yourself Lost" by Arthur Frommer, Reader's Digest

B – Group work. Discuss these questions. Then share your answers with the class.

1. Do you agree with the author's view? Why or why not?
2. In your opinion, what are some advantages of taking a bus tour?
3. What are some disadvantages of wandering around a city on your own?
4. Can you learn about a city without taking a tour? Why or why not?¹³

¹³ Dicas de viagem – leitura

A – Trabalho em dupla. Discuta estas perguntas. Depois leia o artigo e compare suas idéias com as do autor.

1. Qual seria a melhor maneira para um turista conhecer sua cidade?
2. O que você gosta de fazer quando chega a uma cidade pela primeira vez?

Estar Perdido

É recomendado aos turistas que estão visitando cidades pela primeira vez que façam passeio turístico com agências de viagens. O pensamento é que eles podem depois retornar aos lugares que interessaram. Bobagem! O que você vê de dentro de um ônibus em andamento é irreal e completamente removível da autenticidade das paisagens, da sonoridade e do cheiro exterior.

Aventure-se! A melhor maneira de vivenciar qualquer lugar é caminhando e absolutamente sem planos de viagens. Simplesmente vá a qualquer lugar que seus pés e seus interesses o guiem. Eventualmente, você irá para os mesmos lugares de um passeio turístico de uma agência de viagens – museus, monumentos, prefeitura – mas você terá visto muito mais. Você terá sentido a vida contemporânea da cidade.

“Mas o que fazer se eu me perder”? as pessoas podem perguntar. Ninguém se sente desesperadamente perdido em uma grande cidade. Por fim, você pode encontrar seu caminho de volta em um local conhecido. Se o assusta sentir-se “perdido”, encontre um táxi e volte para onde você começou. No entanto, as coisas mais legais podem acontecer se você ficar perdido. Você pára em um café na beira da calçada, senta-se e relaxa. Você pede informações para os moradores da cidade que estão à mesa ao lado. E se eles não falam sua língua, sua viagem torna-se mais memorável por causa da experiência. Aqui estão mais algumas maneiras de extrair o máximo de sua viagem.

- Conheça antes de ir. Gaste algumas horas antes de viajar aprendendo a respeito da história e da cultura da cidade-destino. Isso poderá ajudá-lo a entender o que vê.

- Movimente-se como um morador. Use metrô e ônibus da cidade que você está visitando. Você não só economizará dinheiro, mas também aprenderá como os moradores realmente vivem.

- Verifique os quadros de avisos – Às vezes você pode encontrar anúncios de concertos grátis e outras atividades divertidas em quadros de avisos ao redor das universidades.

Então, da próxima vez que você vir um anúncio de passeio turístico agenciado, economize dinheiro. Ao invés, perambule do seu jeito. Eu prometo que você vá se lembrar desses momentos com muito prazer.

B- Trabalho em grupo. Discuta estas perguntas. Depois partilhe suas respostas com a classe.

1. Você concorda com a visão do autor? Por que ou por que não?
 2. Na sua opinião, quais as vantagens de se fazer um passeio turístico com agência de viagens?
 3. Quais são algumas desvantagens de se perambular pela cidade do seu jeito?
 4. Você pode aprender algo sobre uma cidade sem fazer um passeio turístico? Por que ou por que não?
- (tradução da autora)

Notamos que as perguntas propostas antes e depois da leitura do texto são elaboradas levando-se em consideração o conhecimento de mundo do aluno-leitor. Esse, por seu turno, constrói a sua significação baseando-se nas informações contidas no texto e no seu conhecimento prévio sobre a temática abordada. Tal procedimento se, de um lado, favorece a participação interativa do aluno-leitor, por outro lado, desconsidera a historicidade dos sentidos, pois não tende a considerar as condições de produção discursiva e os sujeitos histórica e socialmente determinados e ideologicamente constituídos.

Apesar do enfoque comunicativo estar presente nas atividades leitoras nos materiais didáticos de língua inglesa mais recentes, o que se tem visto, ainda como prática generalizada em sala de aula em LE, são exercícios de compreensão de textos que não ultrapassam o nível lingüístico-textual. Para Coracini (1995:84):

[...] a aula de leitura em língua estrangeira e também em língua materna constitui uma manifestação do imaginário discursivo, partilhado social e culturalmente pelos sujeitos de uma determinada formação discursiva, no que diz respeito, dentre outras coisas:

- ao lugar que alunos, de um lado, e professor, de outro, devem ocupar: a uns é dado responder, obedecer; ao outro, ensinar um certo saber selecionado, estimular a aprendizagem, dirigir o raciocínio, avaliar, controlar a disciplina, o saber...*
- ao que significa ensinar/aprender a ler: pronunciar corretamente, compreender todas as palavras de um texto, traduzir;*
- ao conceito de linguagem e de texto: mero objeto, instrumento de comunicação.*

Como estamos discutindo questões de leitura em LE em algumas metodologias de ensino de LE, não podemos deixar de mencionar o Projeto de Inglês Instrumental desenvolvido por pesquisadores do programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) com alguns professores ingleses, em parceria com o Conselho Britânico (British Council).

De acordo com Strevens (1988), o ensino de inglês para fins específicos, *English for Specific Purposes* (ESP)¹⁴, surgiu para atender às necessidades de estudantes das

¹⁴ Para estudos mais detalhados sobre o ESP ver Tickoo (1988), Hutchinson & Waters (1987), Robinson (1980).

ciências e tecnologia em aprender o inglês. Como características do ESP, assim se pronunciou Strevens (op. cit, p. 01-02):

ESP consists of English language teaching which is

- *designed to meet specific needs of the learner,*
- *related in content (ie, in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities,*
- *centred on the language appropriate to those activities, in syntax, lexis, discourse, semantics, etc.,*
- *in contrast with ‘General English’,*
- *restricted as to the language skills to be learned (eg, reading only, speech recognition only, etc.),*
- *taught according to any pre-ordained methodology (ie, ESP is not restricted to any particular methodology – although communicative methodology is very often felt to be the most appropriate).*¹⁵

A partir desta visão de ensino de inglês para fins específicos aliada a uma pesquisa realizada pelos professores do LAEL da PUC-SP, em que se revelou que a habilidade mais necessária e usada pelos alunos de inglês, na educação básica e no ensino superior, era a leitura, surgiu no Brasil, o que foi denominado de Inglês Instrumental¹⁶.

Nesta perspectiva, as noções de texto, material didático e estratégias de leitura, entre outras, vão sendo abordadas de outras maneiras. Em relação ao texto e material didático, priorizam-se os de natureza autêntica, por acreditar que a situação de enunciação, e as marcas referenciais contribuem na escolha mais adequada da estratégia de leitura a ser utilizada, pois o leitor tem mais facilidade para acionar seu conhecimento de mundo em LM e transferi-lo para a LE.

Os estudos enfocam, assim, estratégias leitoras, tais como antecipação, levantamento e verificação de hipóteses, predição, etc., que contribuíram para: a) destacar a importância da habilidade de leitura no ensino de uma LE, importância esta que as outras habilidades,

¹⁵ ESP consiste no ensino da língua inglesa que é

- designado para atender as necessidades específicas do aprendiz,
- relacionado no conteúdo (ie, em seus temas e tópicos) a disciplinas, ocupações e atividades particulares,
- centrado na língua apropriada àquelas atividades, na sintaxe, léxico, discurso, semântica, etc.),
- em contraste com o “Inglês Geral”,
- restrito às habilidades da língua a ser aprendida (eg, somente leitura, somente reconhecimento de fala, etc.),
- ensinado de acordo com qualquer metodologia pré-ordenada (ie, ESP não é restrito a uma metodologia em especial – embora a metodologia comunicativa é comumente designada ser a mais apropriada). (tradução da autora)

¹⁶ Materiais bibliográficos que explicitarão melhor o projeto Inglês Instrumental podem ser encontrados na biblioteca do LAEL na PUC-SP, mencionando-se, entre outros, *Working Papers* e *The ESPecialist*.

principalmente a oral, já possuíam; b) desenvolver no leitor estratégias de leitura em LE, que ele possivelmente já dominava em LM; c) tornar o ato de ler em LE um processo mais interativo e participativo por parte dos aprendizes. De acordo com Sedycias (2006):

O processo de leitura é concebido como uma interação entre o leitor, o texto, e o contexto; o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo, um bom usuário de estratégias e um aprendiz cognitivo. Com base nesses pressupostos, os pesquisadores de leitura acreditam que o significado não está contido nas palavras na página.

Há um avanço significativo em termos da concepção leitora em LE, visto que os materiais de leitura são mais reais e comunicativos e menos artificiais, o que leva os leitores a terem mais opções e variedades de escolha de estratégias de ler, mas por outro lado a questão da produção de sentidos fica limitada à interpretação do docente em sala de aula.

Como exemplo de atividade leitora na visão instrumental de ensino de inglês, seguem os exercícios de leitura propostos na unidade 2, do livro *Password*, de Amadeu Marques¹⁷:

Unit 2 **The Tree Machine**

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

Para você, as árvores são assim tão importantes? Por que elas estão sendo comparadas a máquinas? Você concorda com essa comparação? Podem existir semelhanças entre uma árvore e uma máquina? Leia o texto e veja se as semelhanças apresentadas são as que você antecipou.

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

¹⁷ Marques, Amadeu. *Password – Special Edition*. São Paulo: Editora Ática, 1999, pp 15-19.

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

*Please remember: the tree is your friend. Do not destroy it.*¹⁸
(Adapted from Science and Children, Washington, D.C., National Science Teachers Association, Marc 1985)

*Read more about it:*¹⁹

<http://www.treesff.org>

<http://www.camtech.net.au/trees>

Florestas: a estética que a natureza não pediu. Roberto Barreto, Vozes, 1998.

What's it all about?

Depois da primeira leitura de "The Tree Machine", você teve suas previsões confirmadas? O texto apresenta mais semelhanças ou mais contrastes entre a "máquina verde" e a máquina industrial? Qual delas é mais digna da nossa admiração?

Pair Work - Reading for Specific Information

Em dupla, encontre no texto as seguintes informações:

1. Os três elementos que causam a decomposição da árvore morta.
2. O gás necessário à maioria das formas de vida terrestre.
3. A quem a árvore ajuda com a sua morte.
4. Os quatro elementos de que a árvore não precisa para funcionar.
5. A origem do "combustível" de que a árvore precisa.
6. Dois tipos de poluição causada pelas máquinas industriais.

Group Work – Talk it over

O autor do texto conclui que na verdade a árvore não morre. Explique essa conclusão. Você e seus colegas têm a mesma opinião sobre isso? De que forma podemos contribuir para a conservação das árvores?

¹⁸ A árvore é uma bela máquina que trabalha para o benefício da humanidade, animais e plantas. A maioria dos tipos de vida na Terra precisa de oxigênio. Nós não obtemos oxigênio de máquinas industriais. Nós o obtemos de uma máquina chamada árvore. As árvores produzem o oxigênio de que nós precisamos para respirar pelo ar. As máquinas industriais poluem o ar. Árvores não o poluem. Ao contrário, elas o limpam. A máquina industrial faz muito barulho. A máquina-árvore não faz barulho. Ao contrário, ela filtra o barulho. A máquina-árvore não precisa de carvão, óleo, gás ou eletricidade para trabalhar. Seu combustível vem da água, luz do sol e dióxido de carbono. Quando uma árvore morre, ajuda plantas novas. A combinação de água, insetos e microorganismos no solo causa a decomposição da árvore. Quando uma árvore morre, ela fornece nutrientes ao solo para que outras árvores possam usar como combustível. Então, a árvore não morre, na verdade. Ela recicla suas substâncias para o benefício da vida de todos animais e plantas.

Por favor, lembre-se: a árvore é sua amiga. Não a destrua. (tradução da autora)

¹⁹ Leia mais sobre este assunto. (tradução da autora)

A partir dos exercícios propostos percebemos que algumas estratégias de leitura são exploradas para que o processo leitor seja realizado de maneira mais envolvente e participativa, como, por exemplo: a) as perguntas iniciais, antes da leitura do texto, que objetivam desenvolver no aluno a estratégia de antecipação; b) as questões elaboradas na seção “What’s it all about?”, que se referem à verificação das hipóteses levantadas pelos alunos e a alguns aspectos relevantes do texto que merecem ser discutidos e analisados; c) na seção denominada “Pair work – Reading for Specific Information”, pudemos observar uma atividade prática e contextualizada para desenvolver a estratégia *scanning*.

Neste encaminhamento, julgamos necessário ir além de tais práticas de produção de significado e, para realizar essa tarefa, uma das possibilidades é conceber a leitura dentro de uma abordagem discursiva, como advoga Coracini (1995:15):

Há uma outra concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Assim, os modelos de leitura que desconsideram a historicidade dos sentidos, de autores e de leitores, falham pela ausência de um dos fatores mais relevantes na constituição do significado e da interação verbal. Mesmo posturas mais diferenciadas em relação ao ato de ler acabam apagando a ideologia constitutiva dos sujeitos produtores de sentido e camuflam uma visão estruturalista de leitura²⁰, mudando apenas o objeto de análise, como nos mostra Eres Fernández (2004)²¹:

Quando uma criança começa sua trajetória de alfabetização a preocupação primeira reside em associar “significados” à letra e ao que ela representa. Ou seja, estamos no plano da decodificação lingüística. E não saímos disso. Vamos para as sílabas, para as palavras, para as frases, para os parágrafos e

²⁰ Para estudo mais aprofundado da concepção de leitura estruturalista e outras visões da atividade leitora ver Kato (1998) e Kleiman (1989).

²¹ Citação feita por Eres Fernández, Gretel em um trabalho realizado pela autora no curso de pós-graduação por ela ministrado na Faculdade de Educação da USP, em maio de 2004.

para o texto sem mudar o princípio básico geral que desencadeou o processo de leitura. Quando trabalhamos com LE a situação se agrava. Partimos do pressuposto de que nosso aluno (criança, adolescente, adulto, não importa) já está alfabetizado e que, portanto, se ele reconhece as palavras é capaz de ler. Não fazemos (ou só em casos excepcionais) um trabalho efetivo de leitura em língua estrangeira nos cursos regulares. Ficamos, como a professora alfabetizadora, no plano da decodificação lingüística com a agravante de que pulamos etapas por considerar que nosso aluno já as conhece e domina via LM.

O que queremos mostrar é a importância do papel do professor na constituição de um aluno-leitor ativo e participativo, um sujeito do discurso, que atue de maneira mais eficiente em sala de aula, devendo, em primeiro lugar, ser um leitor proficiente, ter prazer pela leitura e, principalmente, ter mais clara essa visão discursiva da atividade leitora. Isso implica mudança de postura, que está fossilizada, a partir do entendimento e de reflexões acerca do ato de ler, que leva em conta as condições de produção, ou seja, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico.

Isso não quer dizer que outras visões não tenham cumprido seu papel em outros momentos da história da leitura no processo escolar, mas o que verificamos é que hoje esses modelos não têm sido mais efetivos no que se refere ao desenvolvimento, ao gosto, a um posicionamento mais crítico e ao prazer pela leitura por parte do alunado. Parece que, conceber a prática leitora levando em consideração a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo leitor, pode reverter esse quadro um tanto quanto desprazeroso e monofônico no ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais, quando o aluno adentra ao mundo da escrita e da leitura, com expectativas mais positivas em relação às atividades propostas pelo docente.

Orlandi (1988:08) sistematiza de forma pertinente os elementos essenciais para se conceber a prática de leitura em uma perspectiva discursiva:

Desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);*
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);*
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;*

- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;*
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;*
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.*

O professor de línguas deve entender que, na perspectiva discursiva, o ato de ler implica produção de sentidos, o que nos remete a outro olhar para a posição do aluno-leitor. Assim, o docente deve deixar para um segundo momento, se for necessário, as perguntas de interpretação e/ou compreensão textual que, normalmente, são formuladas para verificar o nível de compreensão do alunado. Nesta prática, o professor tende a guiar a leitura do discente não criando espaço para que sua voz e seus sentidos sejam ouvidos e legitimados também. A reflexão proposta por Coracini (2005:24) corrobora nossos comentários:

Ainda que o texto siga convenções, se organize de uma forma predeterminada, pretenda ser uma bula com indicações precisas para seu uso; ainda que pretenda indicar o caminho a trilhar para, ilusoriamente, nos conduzir ao porto tranqüilo e seguro das idéias do autor, passeamos por este verdadeiro “sistema de endereçamento” (indicações do autor, tipo de texto, diagramação, estilo) e tomamos caminhos transversais, perscrutando atalhos, por vezes interditados; estabelecemos redes secretas, por vezes clandestinas; rompemos a linearidade do texto, transgredindo-o, desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura e, portanto, um novo texto.

Este procedimento mencionado por Coracini nos indica que o docente deve, no contexto escolar, libertar o aluno de seu controle leitor, pois esse papel de condutor legitimado do sentido tem impedido os alunos de trilharem caminhos autônomos, desvendarem e revelarem mistérios e prazeres ocultados, silenciados em seu processo de significação diante dos textos a que são expostos.

Para sistematizarmos a visão discursiva da leitura, discutiremos, no capítulo seguinte, alguns elementos conceituais pertinentes à nossa reflexão, tais como, texto, discurso, interdiscurso, formação discursiva e formação imaginária. Abordaremos estes conceitos

baseando-nos na concepção teórica advinda da Análise do Discurso (AD) da escola francesa, mais precisamente nas pesquisas de Coracini (1995), Orlandi (1988), Brandão (2002) e Osakabe (2002), por considerá-las um caminho possível para a compreensão do funcionamento constitutivo da linguagem.

CAPÍTULO II – DISCURSO: CONCEITOS, REPRESENTAÇÕES E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A nossa prática pedagógica como professora de LE e os depoimentos de graduandos do curso de Letras em relação aos estágios por eles realizados em escolas do ensino fundamental e médio, nas redes pública e privada, têm revelado que professores e alunos ainda concebem o discurso, tanto oral quanto escrito, enquanto um texto com significados aprioristicamente estabelecidos. Pensar o discurso dessa maneira implica desconsiderar um dos aspectos mais importantes na interação leitor/texto, ou seja, o sujeito enquanto produtor de sentidos.

Apesar de algumas pesquisas e estudos mostrarem outras possibilidades diante desta temática, tal concepção ainda é utilizada nas práticas em sala de aula em LM e caminha lentamente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem em LE. O que tem prevalecido nas atividades de natureza textual desenvolvidas pelos docentes em suas aulas é o que denominamos texto ahistórico, isto é, com um apagamento da história, sem significado para um leitor que tem sua historicidade.

Nesse sentido, considerando que os alunos já têm certa proficiência discursiva em LM, isto é, que eles são sujeitos produtores de sentidos diante dos textos a que são expostos, e que dar voz ao alunado resulta em práticas mais envolventes e eficientes, faz-se necessário utilizar essa prática e conhecimento já adquiridos na LM na interação com textos em LE. Por que priorizar questões de caráter discursivo-semântico em LE se muitos não conseguem nem entender seu funcionamento sintático-morfológico? Parece-nos que o presente momento ainda é marcado por concepções mais arcaicas em que a gramática e suas estruturas mais complexas não têm resolvido o problema do domínio lingüístico estrangeiro do aluno do ensino fundamental e médio, embora os docentes acreditem que esse conhecimento seja importante para trabalhar o texto em sala de aula, como foi observado na pesquisa de Coracini (1995:45):

[...] Aliás, os professores confessam claramente que não trabalham textos com os alunos nas escolas públicas porque eles não teriam condições: não sabem gramática e nem vocabulário para isso...

Assim, para uma mudança de atitude do professorado diante de tal questão, julgamos necessário o entendimento dos conceitos de texto, discurso e interdiscurso em uma perspectiva discursiva de leitura, o que pode contribuir para adotarmos um papel mais efetivo no desenvolvimento de sujeitos do discurso, a saber: o professor, os alunos e o autor, que são histórica e socialmente determinados e ideologicamente constituídos. Para Coracini (1995:17), o texto seria *o produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social*. Assim, há que se repensar a concepção de texto como junção de frases, mesmo que bem elaboradas do ponto de vista da coesão e da coerência textuais²², em que o sentido já é dado aprioristicamente. Ele é considerado como unidade significativa em uso, a materialidade discursiva, cuja análise implica as condições de sua produção. Nas palavras de Cassano (2003) é unidade que permite o acesso ao trabalho da língua, ao jogo dos sentidos, ao funcionamento da discursividade em suas condições de produção.

Quando nos referimos ao texto como unidade significativa, pretendemos dizer que ele é o objeto mínimo de análise e significação, diferentemente da visão de unidade ilusória do texto, como advoga Coracini (2005:36):

[...] nenhum texto é uno, assim como qualquer tecido (da pele ou do pano) esconde a sua constituição heterogênea (células que se regeneram, fios que se cruzam e se entrelaçam), o texto escrito esconde, sob a superfície homogênea e una, o interdiscurso, rastros de outros dizeres, que se cruzam (o já dito, a memória discursiva) e que, vez por outra, emergem aqui e acolá, no fio do dizer, no intradiscurso.

Esta questão de se pensar o texto constitutivamente heterogêneo pode modificar as práticas de leitura e interpretação textual realizadas pelos professores nas aulas de LE. É importante também ter em mente que os sujeitos são histórica e socialmente determinados e ideologicamente constituídos. Neste encaminhamento, o autor de um texto produz os sentidos constituídos por outros dizeres, assim como os leitores, no caso da escola, o professor e os alunos. Portanto, práticas leitoras que concebem um só sentido para o texto desconsideram sua natureza dialógica e polissêmica e consideram autores e leitores como seres unos, homogêneos, mecanizados e reprodutores.

²² A coesão e a coerência textuais são temas de estudos e pesquisa de Koch, Ingedore (1989, 2001) e Kock & Travaglia (2001).

Na perspectiva discursiva de leitura, o ato de ler *implica sempre a produção ativa de sentidos, de modo que toda leitura corresponderia a um texto diferente* (Coracini, 2005:36).

Se se advoga dessa visão, devemos, enquanto docentes de línguas, mostrar aos alunos este funcionamento textual. Não construímos ou contribuímos para o discente tornar-se um sujeito discursivo se continuarmos adotando uma prática de reprodução de sentidos, temos que ir além das perguntas de interpretação de texto e explicitar como os sentidos são produzidos e podem ser interpretados de acordo com o momento histórico e social dos sujeitos interpretantes.

Contribuímos para uma formação crítica do alunado se mostrarmos a ele como os sentidos são produzidos, quais são os gestos interpretativos possíveis, previsíveis e inesperados e explicitarmos os efeitos destes gestos na situação e no momento da enunciação. Como nos diz Orlandi (1996:17), *o gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação (é rearranjo). Isto não quer dizer que não haja produção de autoria. Há. Mas de outra qualidade, de outra natureza.*

E o que vem a ser discurso? Segundo Coracini (1995:15) discurso seria entendido como *o conjunto de enunciados possíveis numa dada formação discursiva, em que os sujeitos determinam as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 1969) ao mesmo tempo em que são por elas determinados.* Em outras palavras, é o efeito de sentido construído no processo da interlocução, processo este em que o lingüístico e o social se articulam, objeto ao mesmo tempo social, histórico e ideológico, em que se confrontam sujeitos e sistema e, a partir das condições de produção, estuda a materialidade discursiva. Portanto, ao considerar o texto enquanto discurso, os sujeitos da interlocução – autor e leitor – levam em consideração as suas próprias posições no mundo e no discurso, a situação de enunciação e o contexto histórico-social e ideológico enunciativo.

A interação com o discurso implica adotarmos uma concepção dialética da aprendizagem e também uma concepção de linguagem enquanto trabalho, atividade, processo de produção de sentido, como diz Orlandi (1996:28), *a AD se interessa pela linguagem tomada como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação. É ação que transforma, que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo.*

Podemos dizer, baseando-nos em Orlandi (1996), que discurso é o lugar onde podemos observar a relação entre língua e ideologia e o funcionamento dos mecanismos de

produção de sentidos. Esse lugar privilegiado em que o sujeito, constituído pela linguagem, atravessado pela história e interpelado pela ideologia, pode ser observado nas suas contradições e desejos, muitas vezes inconscientes, de ser completo, verdadeiro, origem e fonte do seu dizer, como se não deixasse marcas de suas contradições e desejos. Daí a importância deste conceito, pois é no discurso que podemos observar e analisar essas marcas deixadas pelo sujeito. Como diz Orlandi (1996:61):

Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo que é o que faz o texto significar, o texto ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem mesmo conhecemos – são parte.

O discurso é o objeto histórico-ideológico que se produz socialmente através de sua materialidade, a língua, e, portanto, o objeto de análise, em que se verificam práticas sociais. É a possibilidade de entender o discurso como prática derivada da própria concepção de linguagem marcada pelo conceito de social e histórico com a qual a AD trabalha.

De acordo com Brandão (2002), o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de um lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o institucional), é gerador de poder. É esse discurso enquanto espaço onde se articulam saber e poder que iremos perceber através das questões de leitura propostas pelos alunos graduandos de Letras e que são embasadas, também, nas atividades elaboradas pelos autores de livros didáticos.

Para o entendimento do processo constitutivamente heterogêneo do texto e o discurso enquanto lugar de produção de sentidos, é fundamental recorrermos a outra conceituação discursiva: o interdiscurso.

O interdiscurso é a relação entre discursos historicamente constituídos; é o emergir desses discursos em um outro discurso, seja texto escrito ou falado. *Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória do dizer).* (ORLANDI, 1996:31)

O interdiscurso, o já-dito que está na base do dizível, disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Assim, há sempre um já-dito que é constitutivo do discurso. E o sujeito, na sua relação com a linguagem e sendo por ela construído e a construindo, na relação com pensamento, mundo, história, carrega em si outras vozes, outros discursos. Pelo interdiscurso o sujeito aciona outros discursos pertencentes a várias formações discursivas que são constitutivas, por sua vez, das formações ideológicas.

Portanto, existe a manifestação concreta de enunciados realizados pelos sujeitos e a identificação desses enunciados a sentidos já postos. Essa maneira dos sujeitos produzirem sentidos, a partir da relação interdiscursiva, faz parte do jogo discursivo que os sujeitos assumem no uso da língua na vida social.

Brandão (2002:74), baseando-se nos estudos de Courtine & Marandin (1981), explicita o conceito de interdiscurso e sua relação com a formação discursiva:

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida (...) a incorporar elementos preconstruídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação.

Pensando na história como determinante na produção de sentidos, podemos dizer que é pela linguagem que a história se inscreve no discurso e é dele constitutiva. É a linguagem que, nessa relação com a história, produz os sentidos. Esse fenômeno se chama historicidade, e ela é, pois, constitutiva do discurso. É pela historicidade que podemos compreender como se dá a produção de sentidos. Nas palavras de Orlandi (1988:09) *a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.*

Outro conceito de fundamental importância na concepção da leitura dentro desta perspectiva é o de formação discursiva (FD) e aqui usaremos os estudos realizados por Foucault (1971), que a conceitua como um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma época e para uma área social,

econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa. Em outras palavras, formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição e conjuntura dadas.

A significação é construída a partir das posições assumidas pelos sujeitos discursivos, posições estas que podem revelar uma relação de aliança ou conflito. De acordo com Orlandi (1987:27), *as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra*. Por exemplo, em uma situação enunciativa, a palavra “greve” tem significados diferentes quando enunciada pelo patrão e pelos empregados de uma empresa, pois ela pertence a formações discursivas diferenciadas, conflitantes.

E qual a relevância desse conceito para o professor de línguas no tratamento de atividades leitoras em sala de aula? Pensamos que pode contribuir para uma outra visão da constituição e dos limites na composição de um discurso, que esse tem uma história de regularidades discursivas que são definidas a partir de suas condições de produção e de que os sentidos produzidos pelos sujeitos são constituídos ideologicamente a partir das posições assumidas por eles. Sendo assim, os textos a que os alunos são expostos em LE devem ser autênticos, no sentido em que sua historicidade seja veiculada e compartilhada entre os personagens do ensino e da aprendizagem. Isto quer dizer que os docentes devem citar as fontes da publicação textual, o que vem a ser um agente facilitador de produções e negociações de sentidos por parte dos discentes.

Devemos abandonar, ou usar como material de análise crítica, muitos textos contidos em livros didáticos em LE que se constituem em pretextos para abordar algum aspecto gramatical. Tais textos não fornecem pistas históricas que são essenciais na atividade leitora, a saber: Quem escreveu o texto? A que gênero pertence? Quando foi escrito? Há um apagamento da historicidade textual, o que torna a produção de sentido uma atividade mecânica e passiva, não levando os leitores a serem mais participativos, interativos, reflexivos e críticos no ato de ler.

Essa passividade pode ser explicada quando se pensa na dificuldade encontrada pelo aluno para compreender a posição enunciativa do autor, se esta é apagada no texto usado na sala de aula. Assim, compromete-se a relação entre as posições assumidas pelos sujeitos do discurso, silenciando identidades, um dos elementos que é constitutivo da formação discursiva, pois esta representa o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido unidade (ORLANDI, 1996).

Assim, enquanto docentes, quando criticamos negativamente o comportamento leitor dos nossos alunos, devemos, antes, perguntar a nós mesmos se estamos fornecendo as condições necessárias para que eles sejam mais ativos e proficientes. Como os discentes podem ser sujeitos do discurso diante de produções textuais contendo apagamento de sua historicidade? Como interagir, como produzir significado diante de um texto em que o sentido já é dado pelo autor do livro didático e/ou pelo docente? Aos alunos só é permitido vivenciar o papel de reprodutor do texto em LE através do desenvolvimento da habilidade em responder perguntas de caráter objetivo, o que torna o processo de leitura um ato mecânico, cansativo, desprazeroso e sofredor, principalmente quando se trata de LE, posto que eles não têm, na sua maioria, domínio lingüístico proficiente.

Tal fenômeno foi revelado em pesquisas realizadas por Coracini (1995, 1999) e Grigoletto (1995, 1999), mostrando que materiais didáticos e práticas de leitura em LE estão embasadas numa concepção mecânica e ritualizada na interação texto-leitores. Não desqualificando tal prática e formação dos docentes e autores de materiais didáticos, que podem ser entendidas pelo processo histórico vivenciado por esses sujeitos, há necessidade de reverter esse quadro monossêmico e descontextualizado diante de atividades leitoras em LE. E, a nosso ver, uma das possibilidades é conceber a prática leitora em sala de aula dentro de uma proposta discursiva de leitura, que leva em consideração o universo constitutivo do sentido e suas relações sociais, históricas e ideológicas. Daí, a relevância da reflexão e do entendimento dos conceitos de texto, discurso, interdiscurso e formação discursiva para o docente de LE, envolvido com a formação leitora de seu alunado. Além dessas conceituações, faz-se necessário, também, discutir outros elementos conceituais advindos do referencial teórico da AD, principalmente, a questão das representações que os sujeitos do discurso constroem durante o processo de interlocução. Esse será o assunto abordado no próximo tópico.

1 - As Representações e as Condições de Produção de Sentidos

Várias questões estão envolvidas na interação autor-leitor-texto, mas, neste trabalho, vamos discutir alguns elementos que são essenciais na constituição dos sentidos, a saber: formação imaginária, condições de produção e sujeito. Em seguida, mostraremos a relação entre tais conceitos e as imagens que são construídas pelos sujeitos do ensinar e do aprender uma LE sobre o ato de ler. Tal representação vai interferir nas práticas leitoras

produzidas por estes sujeitos tanto no espaço educacional como em outras esferas sociais a que são expostos.

Para a Análise do Discurso há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer e, segundo Orlandi (1986:110), *essa relação constitutiva entre o discurso e sua exterioridade é a marca fundamental da AD. É nesta relação que reside a possibilidade de se encontrarem regularidades no domínio discursivo*. Que elementos estão envolvidos nas condições de produção? Os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico.

Os sujeitos envolvidos no processo da interlocução ocupam um lugar no ambiente social e esta(s) posição(ões) faz(em) parte da significação. Os interlocutores são constituídos pela/na linguagem e, assim como há entre a palavra e o objeto uma relação simbólica, eles também constroem representações nas relações sociais, de acordo com a posição ocupada por cada um na sociedade, o que em AD se chama Formação Imaginária. De acordo com Orlandi (1988:18):

Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações.

As formações imaginárias funcionam no discurso a partir da imagem que cada um faz de si e do outro e na língua há mecanismos para que se constitua essa relação entre a situação e a posição dos sujeitos.

Assim há a imagem do professor-ideal pelo aluno, pelos pais e pela sociedade, assim como do aluno-ideal; a imagem do autor e do leitor e de um pelo outro. Enfim, em cada posição ocupada pelo sujeito ele adota uma postura representativa para corresponder às expectativas. São essas posições e formações imaginárias que se constituem, conforme Orlandi (1988), a partir das relações sociais e funcionam no discurso determinando os sentidos. Ou seja, o fato de o sujeito estar numa posição e as representações que ele tem é que vão determinar sua forma de ver o mundo, de compreender um texto ou um enunciado de um jeito e não de outro.

Assim, no interior de uma instituição escolar há 'o lugar' do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de 'formações imaginárias' que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa ante-visão do 'imaginário' do outro, fundar estratégias de discurso.(BRANDÃO, 2002:36)

A instituição escolar é um lugar privilegiado para observarmos as posições de cada um e, por outro lado, o livro didático (LD) funciona como um mecanismo de imputação dessas representações, dessas formações imaginárias. O livro didático é um dos portadores desta materialidade discursiva, em que é possível perceber as representações a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos-idealizados. O LD também contribui na construção de imagens acerca das crenças e concepções do conteúdo a ser abordado, causando efeitos de sentidos diferenciados, mas que tendem a se homogeneizarem. No caso das atividades de leitura propostas no LD em inglês, há uma tendência de conceber este processo na perspectiva de um modelo em que os sentidos são literais, bastando seguir a sequência linear da estruturação textual e responder perguntas objetivas de compreensão.

Osakabe (2002:54-55), baseando-se nos estudos de Pêcheux, menciona o seguinte esquema de formações imaginárias:

<i>Expressão designando as formações imaginárias</i>	<i>Significação da expressão</i>	<i>Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente</i>
A $I_A(A)$	<i>Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A</i>	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
A $I_A(B)$	<i>Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A</i>	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
B $I_B(B)$	<i>Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B</i>	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
B $I_B(A)$	<i>Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B</i>	“Quem é ele para que ele me fale assim?”
A $I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo eu?”
B $I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala?”

Em que A é o destinador, B o destinatário e R o referente.

Todas as questões propostas nesse esquema são relevantes para entender o funcionamento discursivo, mas no presente estudo, o que nos interessa analisar é o que se refere aos pontos de vista de A e B sobre si mesmos e sobre o referente. Assim temos:

Quem sou eu para lhe falar assim? A imagem que o destinador, o futuro professor, autor das atividades de leitura em LE, faz de si mesmo.

Quem é ele para eu lhe falar assim? A imagem que o destinador, o futuro professor, autor das atividades de leitura em LE, faz do seu leitor, o aluno.

De que lhe falo eu? A imagem que o destinador, o futuro professor, autor das atividades de leitura em LE, tem sobre o referente, a leitura em LE.

Devemos ressaltar que as representações são inconscientes. As imagens que os sujeitos fazem entre si e sobre o referente são internalizadas e se manifestam na materialidade do discurso.

Para a AD a exterioridade não está fora, mas é constitutiva do discurso. Isso equivale a dizer que a situação ou condições de produção de um discurso, apesar de ir além do dito e escrito no texto, são determinantes do sentido. Portanto, o contexto sócio-histórico-ideológico é constitutivo do discurso. Por isso a importância de se ultrapassar uma interpretação mecânica para se atingir uma interpretação reflexiva que leve em conta o social, o histórico e o ideológico que estão presentes na tríade texto-autor-leitor.

Na Análise do Discurso o sujeito se constitui continuamente na relação com o outro, nunca sendo origem do seu dizer, há sempre um já-dito. Ou seja, é resultado da relação com a linguagem e a história. E como estabelece numa Formação Discursiva uma relação ativa, embora determinado pela FD a que pertence, também a determina em sua prática discursiva. Assim, não é nem totalmente livre nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. Para Fernandes (2005:43) *o sujeito discursivo é plural, isto é, é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas.*

Neste sentido, questiona-se a concepção de sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido (BRANDÃO, 2002) para afirmar outra em que o sujeito é descentralizado e leva em conta o outro, quer dizer, o sujeito que interage, participa, determina e é determinado no espaço-tempo em que está situado.

Refletindo sobre a constituição da subjetividade, Brandão (2002:68) menciona as contradições que marcam o sujeito na AD:

nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo do Um e do Outro; entre a 'incompletude' e o 'desejo de ser completo', entre a 'dispersão do sujeito' e a 'vocalização totalizante' do locutor em busca da unidade e coerência textuais; entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido.

Assim, no gesto da interpretação temos o indivíduo aluno, professor, que é interpelado em sujeito e tem a certeza-transparente (ilusão própria da ideologia) de que chegou a um único sentido possível e verdadeiro do texto. O sentido, todavia, é pré-

direcionado, por exemplo, na maneira de elaborar as questões de leitura propostas para compreensão do texto, e historicamente constituído por uma tradição escolar e do livro didático.

2- Leitura: representações de professores e alunos

A questão envolvendo as imagens, as representações, as crenças de professores e alunos acerca do processo leitor já foi objeto investigativo de alguns estudos, entre eles o de Geraldini (1995) que abordou o fenômeno a partir dos pressupostos advindos da psicologia social, pois

[...] o componente cognitivo de uma atitude consiste das crenças do indivíduo sobre o objeto, sendo as crenças avaliadoras (que incluem a atribuição de qualidades favoráveis ou desfavoráveis ao objeto) as cognições mais decisivas incorporadas ao sistema de atitudes (GERALDINI, 1995:23).

O resultado dos dados coletados pela autora revelou que as crenças de que professores e alunos de LE (no caso francês) têm sobre leitura são conflitantes. De um lado, o docente com sua proposta instrumental de prática de leitura em sala de aula, de outro, os discentes com uma perspectiva tradicional acerca do ato de ler, como podemos perceber nos enunciados de alguns alunos da pesquisa de Geraldini (op. cit, 100-101):

“a proposta de leitura deste estudo é diferente da proposta trabalhada pela escola”.
“para obter maiores resultados a professora/pesquisadora deveria incutir as coisas de forma mais dirigida”.
“a proposta é muito didática e portanto não serve para a vida”.

Tal diversidade teórico-metodológica pode ser atribuída à forte presença da instituição escolar e de seus representantes legitimados, o professor e o livro didático, como mostra Geraldini (op. cit., 102-103)

[...] nossos alunos trazem vícios e resquícios das atividades realizadas na escola, caracterizadas pelo interesse único de responder às perguntas (e, conseqüentemente, tirar boas notas) totalmente dissociado do significado que elas possam ter para o texto ou atividade em questão. Temos aqui a escola como

formadora de atitudes. (...) a compreensão, para o aluno, está diretamente relacionada com uma pergunta do professor ou do livro didático.

Essa cultura escolar de se conceber a prática de ensino e aprendizagem em LE através de atividades centradas no texto e em perguntas objetivas de interpretação, que resultam, via de regra, em um produto avaliativo positivo, encontra respaldo na relação poder e saber. Em outras palavras, a instituição escolar normatiza e normaliza o conteúdo e sua maneira de transmissão, contando com a colaboração dos sujeitos do saber e do aprender, o docente e o discente, cujo conhecimento é mediado pelo livro didático. Esse fenômeno pode ser observado no trabalho de Geraldini em relação às crenças dos alunos pesquisados, como também vem sendo observado, às vezes de maneira assistemática, por vários profissionais da educação na área de LE.

Outro estudo, abordando a questão das representações de língua e de aprendizagem, foi analisado para a presente pesquisa: o de Vasseur (2004). Essa autora utiliza os pressupostos de teorias sociológicas, etnometodológicas e sociolingüísticas para embasar seu posicionamento conceitual. Nesse processo, os trabalhos de Mondada (1998), Lave (1988) e Hutchins (1995) contribuíram para que a autora francesa se pronunciasse da seguinte maneira em relação às representações:

*[...] les représentations ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets, ou à des communautés, mais des visions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et de savoirs élaborés en commun dans la pratique quotidienne*²³. (VASSEUR, 2004:134)

A partir dessa concepção, Vasseur (op. cit) menciona três elementos importantes que se manifestam nas representações: o diálogo, os lugares discursivos e o imaginário dialógico. Embora o trabalho da autora esteja relacionado com as representações de língua e de aprendizagem, algumas considerações apresentadas contribuem para nosso estudo.

²³ ... as representações não são simplesmente imagens estabilizadas próprias dos sujeitos, ou das comunidades, mas visões de mundo que aparecem, são negociadas, eventualmente impostas, transformadas, reformuladas incessantemente nas interações estabelecidas entre os atores sociais; são também saberes elaborados em comum na prática cotidiana. (tradução da autora)

Assim, para ela as representações não se constituem de objetos isolados, mas emergem nas interações através dos diálogos; falamos a partir de lugares e movimentos de lugares. Isso é resultado de um posicionamento concernente aos papéis possíveis assumidos no discurso pelo locutor em relação a si e ao outro, nas palavras de Vasseur (op. cit, p.135):

A travers ces diverses postures discursives, il indique et construit sa place dans le discours et l'interaction commune, il exprime son point de vue particulier, il propose à l'autre sa conception de l'activité, il se situe par rapport à la place que l'autre lui attribue en se positionnant lui même²⁴.

O movimento do lugar discursivo é importante para analisarmos os deslocamentos ocorridos com os sujeitos da pesquisa ao responderem o questionário, em que foi solicitado que eles descrevessem suas aulas de leitura em inglês no ensino fundamental e médio e suas propostas de prática leitora como futuros professores de LE.

O imaginário ideológico é concebido pela autora francesa como um conjunto de idéias que o locutor representa intuitivamente no funcionamento discursivo do interlocutor no diálogo que eles constroem em conjunto e que engloba: a) a imagem que cada locutor faz do outro; b) a imagem que ele faz da tarefa (ou do referente); e c) a imagem que ele faz da situação.

Os docentes também têm imagens acerca do que venham a ser atividades de produção de leitura, imagens estas que foram construídas a partir da sua formação escolar, desde a prática vivenciada durante os ensinos fundamental e médio até a graduação em que foram expostos a experiências e referencial teórico dentro de concepções reprodutoras do conhecimento. A partir de uma pesquisa realizada com alunos de primeiro e terceiro semestres de um curso de Letras, habilitação em Inglês, Carmagnani (1995:94) menciona que as visões de leitura desses alunos *resultam de sua(s) história(s) de leitura marcada(s) pela visão da instituição-escola (através do professor) pelas quais todos passaram*. E esse processo torna-se um círculo vicioso, pois, a partir de sua visão de leitura, adquirida no seu período de formação, reproduz tal procedimento leitor com seus alunos e o ato de ler torna-se uma atividade mais física do que intelectual, isto é, os discentes fazem uso

²⁴ Através destas diversas posturas discursivas, indica e constrói seu lugar no discurso e na interação comum, exprime seu ponto de vista particular, propõe ao outro sua concepção da atividade, situa-se em relação ao

automático dos olhos, sempre se guiando por uma leitura linear; fazem uso das mãos para virarem mecanicamente as páginas; fazem uso do corpo, que se sente desconfortável na carteira; contam as páginas para verificar quanto falta para terminar a leitura do livro, etc. E o que fazer para envolver este aluno viciado em um modelo doloroso e ineficaz de leitura?

Romper com imagens, estruturas e concepções cristalizadas e ultrapassadas parece ser o primeiro passo em direção a uma modificação de atitude diante do ato de ler na escola. As imagens vão sendo construídas ideologicamente através das crenças e valores que são compartilhados em sala de aula e na sociedade de uma maneira geral²⁵. Além deste rompimento, o professor deve ousar em mostrar aos alunos outras possibilidades em desenvolver estratégias de leitura em LE, utilizando conhecimentos leitores que os discentes já possuem em LM, que levam em consideração o leitor enquanto sujeito do discurso, que concebe o texto inserido em um determinado gênero, que possui uma autoria inserida em um dado momento histórico-social e ideológico. É necessário entender esta questão do autor do texto e sua relação com os leitores. Na perspectiva discursiva de leitura, não é o texto que determina as leituras, mas sim o sujeito leitor a partir das imagens que ele cria dos sentidos possíveis estabelecidos pelo autor. Imagem aqui *não se trata de ter imaginação, no sentido de ficção, mas de ter representações socialmente construídas e transmitidas* (CORACINI, 1995:17).

Neste sentido, o leitor, na interação com o texto, pode imaginar quais poderiam ter sido as intenções do autor, a partir de suas posições no mundo e no discurso, não podendo ir mais além deste papel, pois quem fala é o sujeito social e do inconsciente. De acordo com Fernandes (2005:41) *a produção de sentido se dá fora do controle do sujeito e fora de seu alcance*. É fundamental essa discussão, pois vários docentes e alunos se preocupam com o real sentido produzido pelo autor de um texto, chegando a comentar que não podemos determinar o que um autor quis dizer. A proposta não é esta, mas sim levantar possíveis sentidos, partindo dos lugares discursivos dos personagens envolvidos no processo da leitura, a saber, leitor e autor, e das condições de produção de sentidos. Daí, a relevância dos conceitos advindos da teoria discursiva de leitura.

lugar que o outro lhe atribui e ao mesmo tempo em relação a seu próprio posicionamento. (tradução da autora)

²⁵ A questão da ideologia e sua relação com as esferas sociais do Estado foi estudada entre outros por Althusser (1987)

É importante entendermos que os discursos em circulação e apropriados pelos sujeitos são eminentemente dialógicos e polifônicos. *Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar [...]*(BARROS, 1994:6). Continuar com práticas leitoras monofônicas, determinadas pelo professor, como se ele fosse um porta-voz do autor, é uma visão ultrapassada e reducionista em relação ao processo de produção de sentidos. Silenciar e/ou apagar a enunciação do sujeito leitor impede o desvelamento de uma característica eminente da compreensão de um enunciado, que Bakhtin (1994:290) denomina de *atitude responsiva ativa: toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor*.

A problemática que se instaura na sala de aula a partir do entendimento do ouvinte tornar-se locutor é a de que teremos vários sujeitos leitores, sendo o docente o mais experiente e, se ele não tiver claro que todos os personagens do ensinar e do aprender são determinados histórica e socialmente e constituídos ideologicamente, poderá impor sua autoridade enquanto leitor detentor do conhecimento. Orlandi (1987) menciona que uma das maneiras de instaurar tal relação na sala de aula é a partir do entendimento e da materialização do discurso polêmico e assim se pronuncia em relação a essa questão:

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito. [...] É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar de ouvinte. (ORLANDI, 1987:32-33)

Isto não quer dizer que devemos aceitar todas as leituras produzidas pelos alunos, há um limite na significação e o papel do professor vai ser crucial para explicitar ao alunado o que concebemos como leituras possíveis, previsíveis e inesperadas. Um dos instrumentos

ao professorado para tal explicitação é através da discussão da historicidade do texto, do autor e dos leitores e dos conceitos advindos da AD supracitados.

A nossa experiência enquanto professora de LE em cursos de licenciatura tem mostrado que os próprios alunos, inconscientemente, apagam suas possíveis vozes de locutores quando estão na posição de leitores. Muitos chegam a confidenciar que não se sentem seguros em aventurar semanticamente pelo texto porque lhes falta domínio lingüístico em LE e quando discutimos questões mais atreladas às condições de produção do texto, eles, timidamente, arriscam alguns possíveis sentidos. Há uma preocupação em saber se eles estão interpretando o texto de maneira correta. Para os licenciandos, interpretar de maneira correta significa ser idêntico ao(s) sentido(s) produzido(s) pelo professor. As imagens que os graduandos de Letras criaram acerca do processo leitor foram construídas através das práticas por eles vivenciadas durante a sua escolaridade, prática esta em que os papéis dos sujeitos leitores na sala de aula já estavam estabelecidos: o docente como detentor e os discentes como receptores do conhecimento e da verdade definitiva, que deveriam ser decifradas e assimiladas passiva e silenciosamente pelos aprendizes.

Uma outra problemática refere-se ao conteúdo do material didático a eles expostos. Os depoimentos dos alunos revelam que geralmente os assuntos dos textos escolhidos pelos professores para serem trabalhados em sala de aula eram desmotivantes, maçantes e desinteressantes, muito distantes de seu mundo enunciativo. Também não havia possibilidade de discutir os temas na LM, a compreensão se dava a partir de perguntas de interpretação textual, de maneira bem objetiva e somente era aceito a resposta em LE, que era realizada de modo automático, pois bastava olhar a seqüência das perguntas e buscá-las na seqüenciação do texto. Nenhuma pista sobre a historicidade do discurso era apresentada e discutida, o que poderia facilitar melhor interação pelo menos de leitor em relação ao texto, já que a interação leitor-autor era apagada. Diante de tal postura, o caminho a ser trilhado pelo docente é cheio de armadilhas, por isso a importância da clareza no fazer pedagógico, que inclui, entre outras, concepções, crenças, valores, teorias, práticas, materiais didáticos e, principalmente, os sujeitos aprendizes determinados histórica e socialmente e constituídos ideologicamente.

Além destes conceitos advindos da Análise do Discurso francesa, há um outro também fundamental para uma postura mais ativa e positiva na interação autor-leitor-texto: a noção de gênero do discurso. Qual a relevância dessa conceituação? Em que pode

contribuir nas práticas leitoras em sala de aula? Contribui para o conhecimento não apenas de aspectos estruturais do texto, mas também de aspectos sócio-histórico-culturais e para melhor desempenho dos discentes na interpretação e produção de textos. Além disto, pertencer a um determinado gênero em uma determinada época já traz em si um significado e ler a partir destas informações torna a leitura um processo mais interativo e crítico. Mas, para que essa postura tenha um efeito mais concreto, deve-se ter claro qual conceito se associa ao termo gênero do discurso e é essa discussão que faremos a seguir.

3- Gêneros Discursivos: A Importância em sala de aula de LE

Historicamente, o termo gênero do discurso teve sentidos e definições diferentes dependendo do referencial teórico utilizado. Não é objetivo, neste trabalho, fazer uma retrospectiva teórica acerca deste tema e sim discutir a linha conceitual adotada, que se refere aos estudos desenvolvidos por Bakhtin (1994).

Para esse autor russo qualquer utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos resultantes das esferas de atividades humanas. O enunciado, para Bakhtin (1994:293), *é a unidade real da comunicação verbal*, é o objeto dos estudos da linguagem, em que se conciliam abordagens externas e internas. Cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros, por isso há uma heterogeneidade deles, tanto orais quanto escritos. A partir da concepção interacionista, entendemos que há uma enorme variedade de gêneros, com variadas formas de textualização, produzidos por diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizados nos mais diversos estilos, para circularem em espaços sociais diversificados. Bakhtin (1994:279) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Assim, Bakhtin (1994) conceitua gênero do discurso como sendo formas do dizer sócio-historicamente cristalizadas, oriundas de necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana. Deste modo, o enunciado reflete as condições específicas de cada uma dessas esferas através de três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Portanto, ao nos comunicarmos nas mais diferentes circunstâncias, utilizamo-nos de inúmeros gêneros orais e escritos que possuem características próprias. Os indivíduos são expostos aos mais variados gêneros em seu cotidiano social, mas nem sempre têm uma consciência mais crítica em relação à constituição desses gêneros. Para Bakhtin (1994:282):

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Assim, um dos papéis da escola e principalmente do docente é mostrar outras formas de entender o funcionamento lingüístico-argumentativo de um discurso pertencente a um determinado gênero. Por exemplo, na esfera da atividade humana aula, podemos ter os gêneros aula expositiva do professor, seminário por parte dos alunos, discussão de um assunto entre discentes e docente, etc. e cada um destes gêneros é constituído por uma determinada formação discursiva e dependendo das relações de poder estabelecidas na sala de aula e das concepções dos sujeitos envolvidos neste processo, a interação se dará de maneira diferenciada. Estar consciente desta constituição sócio-histórica e ideológica contribui para um novo olhar e posicionamento diante da leitura que fazemos aos diferenciados gêneros a que estamos expostos.

E quando falamos em gêneros referimo-nos tanto aos gêneros primários (simples) quanto aos secundários (complexos), seguindo a linha teórica bakhtiniana. O filósofo russo concebe gênero primário como aqueles que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, possuem uma relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc – aparecem em

circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (BAKHTIN, 1994:281)

É importante mostrar ao aluno que a leitura não é só realizada através de textos escritos, mas também, e em sua maioria, de textos orais. Saber refletir acerca da linguagem oral imediata é uma tarefa pouco explorada no ambiente escolar. De acordo com Chartier (1996:92), no século XVIII havia uma prática de leitura em voz alta que reunia família e moradores do campo, em que se podia perceber, nas palavras do autor francês, o prazer e o envolvimento dos interlocutores diante da interação com o gênero oral: [...] *com que atenção essa leitura era ouvida[...] No dia seguinte, durante o trabalho, a leitura da noite precedente era o tema da conversa, sobretudo entre os garotos do arado.*

Ficamos a pensar: por que tal experiência positiva em séculos passados não pode ser também aproveitada no contexto escolar atual? Grande parte da interação professor/aluno é mediada pela linguagem oral, e por que, então, a leitura de gêneros orais não é explorada? Será uma problemática de concepção do ato de ler? Sabe-se que na experiência vivenciada pelos camponeses do século XVIII, este tipo de leitura foi bem frutífero, em que *a leitura comunitária significa um mundo onde nada é ocultado, onde o saber é fraternalmente partilhado, onde o livro é reverenciado.* (CHARTIER, 1996:93-94)

Há uma prática consensual em sala de aula, muitas vezes realizada de maneira inconsciente, de formar alunos reprodutores da voz do professor. Tal procedimento não é inicialmente prejudicial, desde que as concepções adotadas sejam mutuamente compartilhadas e analisadas; e para concordar ou discordar do docente, deve ser proporcionado ao alunado a habilidade de se desenvolver criticamente e de ser exposto às mais variadas linhas do pensamento teórico.

Outra problemática que ocorre em sala de aula é em relação aos materiais bibliográficos utilizados. Via de regra, tal tarefa é de exclusividade do docente, não havendo, inclusive, possibilidade de escolha por parte dos discentes. Não queremos dizer com isto que a seleção do referencial teórico não deva ser de prioridade do professorado, ele é o leitor mais proficiente e experiente na sala de aula, mas queremos dizer que a voz e a experiência do alunado deve também ser ouvida e negociada.

O professor pode e deve ser um facilitador na exploração de materiais didáticos de diversificados gêneros do discurso e sua organização discursivo-argumentativo-

enunciativa, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE, cujo domínio lingüístico por parte do alunado é, muitas vezes, incipiente. Nossa proposta não é abandonar atividades de natureza morfossintática, mas ir além deste domínio e priorizar também a questão semântico-discursivo-enunciativa. Quer dizer, um texto é estruturado por aspectos lingüísticos e discursivos e nessa composição entendê-lo enquanto discurso, que comporta certas regularidades dentro de uma formação discursiva e pertencente a um determinado gênero, em um dado momento histórico, pode ser um caminho prazeroso e interativo na constituição do sujeito leitor. Qual a relevância deste modelo para o aluno em sala de aula? Em nosso ponto de vista, um dos fatores positivos seria o de outra postura diante da leitura e o abandono de práticas leitoras baseadas na decodificação e tradução textual em LE.

Muitos alunos julgam que, por não terem um domínio lingüístico avançado em LE, ler significa entender todas as palavras e quando o vocábulo é desconhecido, recorrem ao uso do dicionário e raras vezes adotam estratégias de inferência lexical. Assim, a leitura torna-se um processo cansativo, desanimador e doloroso. Queremos deixar claro que, dependendo do objetivo da leitura, o texto deve ser entendido em sua totalidade, o problema é que, na escola, via de regra, o professor só desenvolve atividades de leitura intensiva, cujo enfoque é ler cuidadosamente para obter um entendimento exato, detalhado, completo de cada texto, e, em nosso cotidiano social leitor, nem sempre lemos nesta perspectiva, na maioria das vezes no ambiente fora da escola, nossa leitura é extensiva, que implica a leitura por prazer, para ter um entendimento geral do texto, e, neste sentido, conhecer o gênero do discurso e sua organização discursivo-argumentativa contribui para um envolvimento mais efetivo com o texto e para uma maturidade leitora. Muitas vezes, tal prática não é desenvolvida porque os próprios professores têm as suas dificuldades enquanto leitores, ou devido à sua formação acadêmica ou por uma ausência de aperfeiçoamento contínuo, que nem sempre pode ser realizado por falta de apoio da instituição escolar.

CAPÍTULO III – O PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS E SUAS HISTÓRIAS DE LEITURA

Este estudo tem o intuito de analisar as atividades de leitura propostas por graduandos em Letras, futuros professores de inglês. Tais atividades poderiam ser introduzidas em suas futuras aulas de língua inglesa na educação básica. Antes de analisarmos tais atividades, assunto do capítulo IV, faz-se necessário delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa e suas histórias de leitura, dados esses que foram coletados através de um questionário (anexo A) respondido pelos licenciandos. A análise desse instrumento de coleta de dados será realizada a partir da sequência das perguntas do questionário.

O total de entrevistados foi de sessenta e quatro (64), sendo oito do sexo masculino e cinquenta e seis do sexo feminino, todos do Vale do Paraíba. A média da faixa etária deles foi de trinta e cinco (35) anos. A maioria cursou o ensino fundamental em escolas públicas e o ensino médio comum ou não-profissionalizante também em escolas públicas.

Esses dados confirmam o que alguns estudos, entre eles o de Rosenberg (1994) e o Censo Escolar e Superior de 2004 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) já mostraram: um predomínio do sexo feminino em cursos de licenciatura, o que pode ser decorrente de dois fatores: a) o aumento das mulheres no mercado de trabalho para complementar a renda salarial familiar e b) o baixo preço da hora/aula escolar, o que diminui a demanda de homens neste campo do saber, por serem eles, via de regra, os responsáveis econômicos no ambiente doméstico.

A média de idade pode indicar que estes sujeitos tiveram que ir para o mercado de trabalho muito cedo e devem ter interrompido sua escolaridade, retornando os estudos depois de certa estabilidade econômica.

A interferência da questão financeira no processo de escolarização também pode ser verificada no que diz respeito ao tipo de rede de ensino escolar que estes alunos freqüentaram na educação básica, a escola pública.

Quando indagamos os graduandos se eles haviam estudado inglês antes de ingressarem na universidade, a totalidade se manifestou afirmativamente. No entanto, a freqüência às aulas de língua inglesa ocorreu nos ensinos fundamental e médio nas escolas regular de ensino para 80% dos entrevistados, sendo que somente 20% freqüentou institutos de idiomas. Tais dados podem ser validados pelas respostas à questão oito (8), em que indagamos qual era o nível de conhecimento lingüístico deles da LE e obtivemos

uma porcentagem significativa (70%) indicando como razoável. Isso mostra que a maioria dos sujeitos da pesquisa ingressou na universidade com domínio regular do idioma e projeta no ensino superior a possibilidade de aprender a língua alvo. Sabe-se que nesse espaço educacional um dos objetivos primordiais é refletir sobre o processo de aquisição e ensino de línguas, metodologias e práticas pedagógicas e aprimorar os conhecimentos lingüísticos, culturais e discursivos e não aprender a falar o idioma estrangeiro em questão.

Questionamos os graduandos a respeito do livro e/ou material didático utilizado pelo seu professor de língua inglesa e constatamos que tanto no ensino fundamental quanto no médio não era adotado livro didático de inglês, os docentes ministravam suas aulas com atividades passadas na lousa e, em alguns casos, apostilas e material fotocopiado. Poucos entrevistados citaram nomes de livros, entre eles, *English Today*, *English (segundo grau)* de Amadeu Marques e livros indicados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Os estudantes de Letras que freqüentaram cursos de inglês em institutos de idiomas disseram que o livro didático era adotado e pelas suas respostas podemos classificá-lo em duas categorias: a) aquele que era material próprio da escola, como por exemplo, os livros do sistema de ensino Fisk; e b) aquele que era publicado por editoras internacionais reconhecidas no mercado de idiomas, sendo os seguintes livros citados pelos graduandos: *Strategies*, *Spectrum*, *Side by Side*, *Interchange* e *Move up*.

Tal resultado nos faz questionar alguns aspectos em relação ao uso do material didático nas escolas de ensino fundamental e médio. Podemos conceber como positivo o fato de não haver um guia didático de conteúdo e metodologia de ensino de inglês, o que pode contribuir para revelar e materializar as concepções e a criatividade dos professores destes níveis de ensino. Mas o que se percebeu, através das respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário e também através dos relatórios de estágio supervisionado de inglês realizados pelos alunos de Letras, os quais estão sob nossa responsabilidade, é que a falta de um livro didático não impede sua presença de maneira implícita. Em outras palavras, as atividades propostas pelos docentes em exercício na educação básica, via de regra, são baseadas na estruturação e visão do LD. Assim, podemos relacionar essa presença aos conceitos de interdiscurso e formação imaginária.

Interdiscursivamente a prática do professor é uma retomada de um já-dito presente no livro didático e se verificarmos as respostas dos graduandos nas perguntas dez e onze do questionário, que se referem à descrição das aulas de leitura de inglês que estes sujeitos da pesquisa vivenciaram nos ensinos fundamental e médio, a relação interdiscursiva se

evidencia. Houve um predomínio de respostas relativas à visão de leitura enquanto interpretação textual através de questões objetivas e, à vezes, subjetivas e leitura em voz alta. Se os docentes da educação básica não usavam livro didático de LE em suas aulas, como e por que eles desenvolviam tais práticas leitoras? Provavelmente, através do conceito de interdiscurso, podemos verificar que tais práticas se configuram em presenças de outros discursos no mesmo, como menciona Fernandes (2005:53): *esse já-dito (re)aparece transformado em um jamais-dito, como continuidade de acontecimentos e discursos que se dispersam no tempo*. Os professores têm a ilusão de que são os criadores absolutos de seus discursos, apagando outros que os constituem e, dessa forma, retomam um já-dito, um já-vivenciado sem ter consciência desse processo. Através desse mecanismo discursivo podemos entender o porquê dos docentes de inglês dos ensinos fundamental e médio dos sujeitos da pesquisa, mesmo não adotando livro didático, retomam as práticas leitoras contidas nesse material didático. Não podemos deixar de mencionar que a interdiscursividade é um processo usado inconscientemente pelo sujeito do discurso.

Este resultado também pode ser analisado, como já foi mencionado anteriormente, pela formação imaginária. Os professores dos ensinos fundamental e médio representam a si mesmos, os alunos e o processo leitor a partir da posição que ocupam no espaço escolar. Assim, a imagem que eles construíram sobre o que seja ler em inglês pode ser entendida pela relação saber e poder, isto é, enquanto professor de LE é detentor de um saber inquestionável, que lhe foi outorgado por uma instituição de ensino superior. Junto a isso, sua posição na sala de aula confere e legitima seu saber superior, o que lhe permite assumir-se como o único que pode transmitir conhecimento. Essa representação de si mesmo faz com que as atividades de leitura em LE por eles propostas sejam assimiladas pelos alunos como legítimas e eficientes, não havendo algum espaço para refutação.

O processo imaginário vai se completando a partir da representação que o docente faz do estudante, ou seja, aquele indivíduo que está ali para aprender e não tem conhecimento suficiente para questioná-lo. Neste encaminhamento, o professor, na prática leitora em inglês, propõe, por exemplo, perguntas objetivas de interpretação textual porque imagina que, se o aluno ainda não domina o idioma estrangeiro em estudo, tais exercícios podem contribuir para aprender a LE e ao mesmo tempo desenvolver a habilidade de leitura. Finalizando o quadro de representações, para este profissional de ensino, ler em inglês significa que os alunos apropriem de sua visão leitora, que está implicada nas

atividades propostas em sala de aula e, de acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário, ora se referia a uma concepção de leitura enquanto habilidade em responder perguntas de interpretação de texto, ora em leitura em voz alta.

O predomínio da visão da leitura em LE como interpretação de texto através de perguntas objetivas e subjetivas e leitura enquanto produção oral em voz alta, pode ser também interpretada pelo discurso das metodologias de ensino de inglês que concebem a prática leitora nessa perspectiva, a saber, o método Direto e Áudio-Lingual (conforme explicitado no capítulo I). Tal resultado também foi verificado nas respostas à questão doze, em que os sujeitos da pesquisa que cursaram inglês em institutos de idiomas indicaram uma porcentagem significativa de práticas leitoras nessas duas visões de ensino e aprendizagem em LE.

Não podemos deixar de mencionar que um número significativo de entrevistados respondeu, nas questões dez e onze, que seus docentes da educação básica não trabalhavam a leitura nas aulas de língua inglesa, como verificamos nos seguintes enunciados:

- *Não havia leitura.*
- *Não líamos em sala de aula.*
- *O professor passava a matéria na lousa e depois copiávamos, não líamos absolutamente nada!*
- *Não havia aulas específicas de leitura.*

Esse resultado pode ser interpretado como decorrente das metodologias de ensino de LE que priorizavam as produções oral e escrita em detrimento de práticas que enfocassem também a relevância da habilidade leitora na aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Como o objetivo deste capítulo é delinear o perfil dos sujeitos entrevistados e suas histórias de leitura, perguntamos a eles, na questão treze, o tipo de material que gostavam de ler em inglês e obtivemos como alternativas mais indicadas: revista, romance e jornal. Estes dados revelam que há uma divergência em termos do material que é lido na escola e do que é efetivamente lido pelos alunos fora do espaço escolar. Como os entrevistados são licenciandos do curso de Letras, que vivenciaram práticas desmotivantes de leitura na sua formação no ensino básico, e que indicaram suas preferências leitoras, deveria haver uma tendência para que esses futuros professores de línguas optassem por materiais didáticos

mais prazerosos e diferenciados, quando fossem elaborar uma aula de leitura. No entanto, tal visão não foi efetivada de maneira mais significativa, como veremos no capítulo IV deste trabalho. Pensávamos que pelo fato de as histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa, durante sua escolaridade na educação básica não terem sido realizadas de maneira satisfatória e prazerosa, diferentemente de suas histórias de leitura fora do contexto da sala de aula de LE, os futuros professores de inglês adotariam uma outra postura diante da escolha de materiais leitores.

Podemos, também, perceber essa contradição entre o saber e o fazer nas respostas à questão quatorze. Indagamos o que eles consideravam uma boa aula de leitura em inglês e obtivemos o seguinte quadro, com as indicações mais recorrentes:

- *Trabalhar com temas interessantes.*
- *Material de leitura prazeroso.*
- *Desenvolver as estratégias skimming e scanning.*
- *Desenvolver a predição.*
- *Trabalhar o conhecimento prévio do aluno.*
- *Despertar a curiosidade do aluno.*
- *Trabalhar com o sentido implícito.*

Quando os graduandos estão respondendo o questionário, o discurso que se revela traz, em sua constituição, uma relação interdiscursiva dos saberes discutidos na universidade, provavelmente nas aulas de leitura em língua inglesa, através dos referenciais teóricos e metodológicos que são retomados em seus dizeres, criando uma ilusão de originalidade e responsabilidade do dizer. No entanto, quando estes alunos de Letras foram elaborar os exercícios de leitura para serem desenvolvidos nas aulas de inglês da educação básica, não houve um predomínio significativo de atividades que enfocassem as indicações por eles sugeridas no questionário. Esse fenômeno faz-nos refletir acerca das diferentes posições assumidas pelo mesmo sujeito e nos efeitos de sentidos que são produzidos a partir dessas posições. Em outras palavras, os sujeitos se deslocam para significar e assumem olhares diferenciados para o mesmo objeto, fenômeno esse que pode ser entendido através do conceito de formação discursiva, discutido no capítulo II, que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição e conjuntura dadas.

No caso desta pesquisa, o objeto em questão refere-se à concepção de leitura em LE e os sujeitos da pesquisa, ao assumirem a posição de aluno (nas respostas ao questionário), concebem o ato de ler em inglês como algo que deva ser prazeroso, que envolva o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de leitura. Em contrapartida, na posição de futuro professor (elaboração das atividades de leitura) sua visão vai buscar respaldo em algo que vivenciou, mesmo não sendo tão eficiente, e que lhe dá maior segurança na prática pedagógica. Vive uma contradição interdiscursiva, pois a retomada dos conceitos recentes, aprendidos na universidade, duelam e são vencidos por um já-dito cristalizado há mais tempo em seu discurso.

Podemos acrescentar que o resultado das indicações supracitadas também pode ser entendido se levarmos em consideração as histórias de leitura deles durante o ensino fundamental e médio que contribui para estes tipos de respostas, isto é, a ausência de uma aula de leitura que explorasse a habilidade leitora de maneira prazerosa também contribui para eles quererem uma prática diferente daquela que vivenciaram.

Os sujeitos da pesquisa costumam usar a língua inglesa no trabalho e em casa, com professores, alunos e amigos, o que indica duas visões: uma instrumental para atender suas necessidades profissionais e outra de caráter pessoal talvez como forma de praticar a LE, para manter seu domínio do idioma. Se concebermos leitura enquanto produção de sentidos, podemos dizer que, ao praticar a língua oralmente seja em situação informal ou formal, o sujeito da pesquisa está produzindo sentidos nas interações cotidianas. Aqui, vale lembrar o que foi discutido no capítulo II sobre a escassez de uso do gênero oral no contexto escolar. O professor pode e deve explorar junto a seus alunos na sala de aula de inglês atividades que proporcionem o desenvolvimento de análise, de reflexão, de crítica, de negociação de sentidos através de situações em que a fala seja também utilizada como habilidade que contribui para o estudante aprender a ler o outro e a si mesmo.

As perguntas dezesseis e dezessete objetivaram coletar dados a respeito da vida profissional dos entrevistados e o resultado revelou que todos já trabalhavam durante o período que freqüentaram a universidade, sendo que a maioria (60%) estava empregada em indústrias da região, 30% atuavam como professor do ensino fundamental ou médio e o restante da porcentagem (10%) trabalhava no comércio, em consultório médico ou era monitor da universidade. Tal resultado revela que o fato de a região valeparaibana ser

acentuadamente industrial e tecnológica²⁶ propicia demanda maior de pessoas neste mercado de trabalho. Esse deve ser um dos motivos que levaram os alunos da universidade, que vêm de famílias de média e baixa renda, a se envolverem no campo profissional empresarial. Depois de certo equilíbrio financeiro, os sujeitos voltam a estudar, quer seja para realização pessoal, quer seja como critério para melhorar sua posição na carreira profissional.

Os sujeitos da pesquisa que já trabalhavam como docentes no ensino fundamental e médio ministravam aulas de português e/ou inglês ou atuavam como professores eventuais, isto é, cumpriam a função de professor substituto na ausência do titular das disciplinas ofertadas na educação básica. A média de tempo de exercício de docência destes alunos-professores foi de três anos, o que vem confirmar a necessidade de eles trabalharem para obter recursos financeiros que possam contribuir para seu aperfeiçoamento profissional. Em outras palavras, para poder pagar os custos do curso de licenciatura em Letras, já que a universidade em questão é particular, os graduandos vão trabalhar como professores da educação básica, sem estar ainda preparados teoricamente para cumprir tal função.

Ao indagarmos se eles pretendiam dar aulas de inglês depois de terminar o curso de Letras, tivemos apenas uma resposta negativa, assim justificada: *não gosta de lecionar inglês*; três mencionaram estar em dúvidas e não justificaram o porquê; e o restante respondeu afirmativamente, como pode ser mostrado nas seguintes categorizações:

- Gosto de trabalhar com a língua inglesa.
- Uma forma de continuar aprendendo.
- É o que sei fazer melhor.
- Por causa da necessidade/importância profissional e pessoal do aluno.
- Porque o inglês é língua universal.

Este resultado indica que a maioria tem expectativas positivas em relação ao ensino de inglês após finalização do curso. No entanto, essas expectativas se ancoram em diferentes campos interdiscursivos e de representações sobre a LE. Quando mencionam que querem dar aulas de inglês porque é a língua universal, podemos perceber uma retomada de um discurso recorrente na sociedade de que é necessário conhecer este idioma

²⁶ Um estudo que apresenta uma breve história da constituição do Vale do Paraíba como centro industrial e tecnológico é o de Bertolli Filho (1993).

para poder se inserir no mercado de trabalho, que é influenciado pelo poder econômico dos Estados Unidos.

Se pensarmos na região em que os sujeitos da pesquisa vivem, que é fortemente constituída por empresas estrangeiras, principalmente americanas, os graduandos reproduzem a idéia da necessidade de dominar o idioma inglês para ser bem sucedido profissionalmente e acreditam que tal conhecimento e competência lingüística contribuem para a inserção das pessoas nesta sociedade globalizada. Resultado semelhante pode ser verificado na pesquisa desenvolvida por Grigoletto (2000) com alunos de um curso de graduação em Letras-Inglês em uma universidade pública em que se objetivou analisar as representações que esses estudantes faziam sobre a LE que estudavam. Uma das representações da língua inglesa construída por esses graduandos foi de ser a “chave mágica para abrir as portas do mudo”. Assim se pronunciou Grigoletto (2000) a esse respeito:

Formulações como essa funcionam discursivamente, isto é, adquirem sentido, pelo fato de fazerem aflorar enunciados do interdiscurso recortado pelas regiões do discurso do poder econômico e da globalização. Um enunciado determinante, neste caso, pode ser expresso como: saber inglês no mundo hoje é essencial para o sucesso profissional.

Essa tendência pode ser confirmada por outra fala mencionada pelos entrevistados: pretendem lecionar inglês por causa da necessidade/importância profissional e pessoal do aluno. Assim, a imagem que eles constroem da aquisição da LE é alicerçada nos aspectos instrumental e funcional, quer dizer, o aluno deve aprender o idioma para que possa usá-lo em situações funcionais na sua futura prática profissional e no seu cotidiano pessoal para poder interagir com as pessoas que o rodeiam nas diversas esferas da atividade humana a que está exposto.

Outros graduandos de Letras disseram que pretendiam dar aulas de inglês porque era uma forma de continuar aprendendo. Interdiscursivamente, podemos notar a presença de um discurso recorrente nas instituições de ensino em relação às teorias de aprendizagem que advogam a importância do aluno ser sempre um sujeito do aprender, que este é um processo infinito de aperfeiçoamento profissional. Podemos também perceber a voz de muitos docentes que mencionam a necessidade de estar sempre usando a LE para que esta

não seja esquecida. Isto é, quanto mais usamos um idioma estrangeiro, mais o aprendemos, havendo pouco espaço para o esquecimento lexical, morfossintático e discursivo. Estar em contato diário com a LE proporciona também a aprendizagem de novas expressões, de situações não vivenciadas durante a formação docente.

Dando continuidade à categorização baseada nas respostas dos sujeitos da pesquisa à questão vinte (20), chamou nossa atenção aquela em que mencionam que lecionar inglês é o que sabem fazer melhor. Se analisarmos tal enunciado, embasando-nos no conceito de formação imaginária, podemos dizer que estes futuros professores de inglês representam a si mesmos como detentores de um conhecimento maior da LE do que da LM. Como um profissional da educação, habilitado duplamente para cumprir este papel, pode “fazer melhor”, ou seja, ensinar melhor a língua estrangeira que a materna? Sabe-se que o processo de aprendizagem de uma LE é diferenciado da LM. Se utilizarmos a distinção de aprendizagem e aquisição elaborada por Krashen (1982) notaremos que o processo de aquisição é feito de maneira mais natural, inconsciente, informal, próprio da LM e o processo de aprendizagem é mais consciente e formal, mais utilizado na LE. Em outras palavras, aquisição significa saber “usar” a língua, aprendizagem saber “sobre” a língua.

Além disso, podemos analisar esta visão dos graduandos a partir da perspectiva da incompletude do sujeito diante da língua, isto é, a não percepção do outro na constituição de si mesmo na LM causa uma ilusão de transparência e completude no desempenho lingüístico da língua estrangeira. Assim, a imagem construída de si mesmo e da língua faz com que estes sujeitos, ilusoriamente, acreditem ter chegado a um domínio completo da LE, sendo o único responsável por este saber, apagando outras constituições no mesmo, chegando a negar, inconscientemente, o conhecimento da LM, como pudemos perceber na formulação já citada “é o que sei fazer melhor” (ensinar inglês).

Ao indagarmos, na questão vinte e um (21) em qual nível da educação básica pretendem dar aulas de inglês, obtivemos três (3) alunos que não responderam: um (1) que mencionou de 1^a. a 4^a. séries do fundamental; trinta e cinco (35) no ensino médio; e vinte e cinco (25) de 5^a. a 8^a. séries do ensino fundamental. As duas indicações maiores podem ser explicitadas nas falas que recortamos dos sujeitos entrevistados, entre elas:

- “Por que os alunos são mais maduros no ensino médio”.

Tal enunciado resume a visão dos graduandos em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio. Essa concepção pode ser encontrada nas respostas dos

estudantes de Letras que têm um domínio mais avançado do idioma estrangeiro. Esse fenômeno pode ser interpretado através das representações que eles têm de si mesmos e dos discentes do ensino médio, ou seja, enquanto futuro professores que detêm um conhecimento expressivo da LE, imaginam que os alunos do ensino médio, por serem mais maduros, serão mais capazes de discutir o conhecimento, até por uma questão de necessidade para continuarem seus estudos e entrarem numa faculdade, ou para ingressarem no campo de trabalho.

- “Os alunos do fundamental interagem mais”.

Nesse caso, os estudantes do ensino fundamental são representados como sujeitos que estão em fase de crescimento intelectual e que, portanto, predomina em seu processo de aprendizagem um comportamento mais interacional no sentido de serem mais falantes e dependentes do conhecimento do professor. Dessa maneira, a interação que estabelecem como docente é de natureza assimétrica no sentido de que o mestre pode ajudá-los na organização de suas tarefas escolares.

Em linhas gerais, os entrevistados imaginam que os alunos do ensino médio, por terem mais anos de estudo, participam nas aulas e exigem do professor um saber mais avançado para atender as necessidades desta clientela. Em contrapartida, os discentes do ensino fundamental estão em nível inicial de aprendizagem da LE e, portanto, o seu envolvimento nas aulas requer do docente um domínio maior de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de interação social.

Com relação às questões vinte e dois (22) e vinte e três (23), pretendemos coletar dados referentes ao futuro trabalho dos graduandos concernente à leitura em sala de aula de LE. Dos sujeitos entrevistados, apenas dois não responderam se intencionam trabalhar a habilidade leitora em suas aulas de inglês, sendo que o restante assinalou positivamente. Após análise pudemos categorizar da seguinte maneira as indicações mais recorrentes a respeito de como os futuros professores de línguas trabalhariam a leitura em sala de aula de inglês:

- usando textos interessantes.
- trabalhando com gêneros discursivos diferentes.
- utilizando materiais que estejam associados ao cotidiano do aluno.
- através de exercícios de interpretação de textos.

- trabalhando com o conhecimento prévio do aluno.
- através da prática de leitura em voz alta.

Esses dados nos permitem classificar duas macro posições enunciativas dos sujeitos entrevistados: uma perspectiva do mesmo, do repetível, que tende a reproduzir falas já legitimadas e cristalizadas (do professor) no espaço da sala de aula de inglês e outra perspectiva, a do diferente, que leva em consideração a voz do alunado.

Podemos dizer que essas imagens conflitantes refletidas nos enunciados produzidos pelos entrevistados se filiam a duas formações discursivas. Uma, que representa a concepção de leitura em LE a partir de sua vivência como alunos da educação básica, em que podemos perceber interdiscursivamente a presença do livro didático e de seu representante legitimado na/pela sociedade: o docente. Em consequência, obtivemos respostas dos sujeitos da pesquisa que revelaram tal representação:

- *Pediria que os alunos lessem seus textos em voz alta.*
- *Com leitura oral seguida de conversação e explicação.*

Essas formulações podem ser interpretadas como retomadas do fazer de seus professores de inglês no decorrer de sua escolaridade básica, pois muitos desses profissionais foram formados na época da metodologia Áudio-Lingual, que priorizava a prática oral e a pronúncia, o que contribuiu para conceber a leitura como habilidade em ler em voz alta.

Outras respostas que se filiam a esta formação discursiva podem ser materializadas em:

- *Aplicaria exercícios de interpretação de textos tanto individualmente quanto em duplas e/ou pequenos grupos.*
- *Daria um texto interessante para ler e depois faria algumas perguntas interpretativas do texto.*

Percebemos nesses enunciados a presença do fazer pedagógico dos professores de inglês que recorriam à visão de leitura do autor do livro didático de LE, que objetivava levar o estudante a ler de maneira guiada, não havendo espaço para uma prática leitora

mais livre, em que os sentidos atribuídos pelos alunos-leitores também fossem legitimados. É pertinente acrescentar que não somos contra as perguntas interpretativas, mas sim a maneira como elas são elaboradas e os objetivos que estão implícitos na elaboração de tais perguntas.

A segunda formação discursiva pode ser representada por uma visão de leitura em LE sob uma ótica dos sujeitos da pesquisa enquanto estudantes do ensino superior, pois o que prevalece é uma retomada do ato de ler a partir de conceitos e referencial teórico próprios deste atual momento de formação de tais alunos. Desse modo, o discurso que se materializa advém de dizeres de seus professores do curso de Letras e dos materiais teóricos a que foram expostos. Podemos perceber a recorrência aos estudos bakhtinianos e de seus seguidores em relação aos gêneros discursivos, como por exemplo, nas seguintes respostas dos graduandos ao questionário:

- Eu entendo que a leitura está ligada aos assuntos e gêneros que interessam aos alunos, e que seja de fácil entendimento no início, por exemplo: gibi, pequenos artigos de jornal, revistas, folhetos de produto, etc.

- Interagindo o aluno com as leituras de inglês que ele já faz naturalmente no dia a dia. Seja no videogame, nas missões que tem que realizar, nos comandos de um controle remoto, no manual de um DVD, coisas que têm sentido para ele e que estão em inglês. Gibis e revistas de desenhos ou seriados de língua inglesa que fazem sucesso naquela faixa etária também é bom de trabalhar.

Outro interdiscurso materializado no intradiscurso presente na fala dos discentes de Letras advindo das teorias lingüísticas e pedagógicas estudadas na graduação é de utilizar textos interessantes e que estejam associados à realidade do alunado, o que, na visão deles, leva o estudante a ter um comportamento mais participativo no processo leitor. As formulações seguintes exemplificam essa visão:

- Com temas que façam parte do cotidiano dos alunos.

- Trazendo para sala textos que eles já conhecessem como conto de fadas e músicas que agradam em qualquer idade.

- Traria textos que apresentam assuntos conhecidos pelos alunos. Desta forma, eu estaria trabalhando o conhecimento de mundo que o aluno tem.

Dos alunos entrevistados, três (3) já tinham viajado para um país cuja língua nativa era o inglês, antes de ingressarem na universidade. Desses, a justificativa e o tempo de permanência no país foram divergentes: um permaneceu lá por três (3) semanas, já que foi a lazer; outro por sete (7) meses, pois viajou como estudante e por último, um se estabeleceu no país durante dois (2) anos, porque acompanhou o cônjuge em suas atividades profissionais.

Quando indagados (questões 26 e 27) se pretendiam viajar para um país falante da língua inglesa, a totalidade dos graduandos assinalou positivamente e indicaram os estudos como motivo/objetivo maior para a realização deste desejo. O lazer foi a segunda indicação mais recorrente, seguida de trabalho e fixar residência.

Tal resultado revela a crença de grande parte dos professores de LE na visão de que o aperfeiçoamento da língua alvo em um país falante dessa língua significa preencher a lacuna para adquirir fluência. Durante nossos vinte anos de magistério na universidade em questão, ouvimos vários depoimentos de graduandos em Letras que comungavam a concepção de que o contato diário com um idioma estrangeiro, em situações variadas do cotidiano em que o sujeito é exposto constante e obrigatoriamente à LE, vai ser fator determinante no seu aprimoramento e fluência nesta língua. Não queremos dizer que tal prática e vivência não sejam significativas no processo de produção e recepção de um idioma estrangeiro, o que queremos discutir é a representação que o alunado constrói de que para ser “fluente” no inglês precisa viajar para o país do idioma, silenciando outras possibilidades de domínio de uma LE.

Uma das possibilidades de entender esse posicionamento é através da influência da metodologia Áudio-Lingual, em que se priorizava de maneira acentuada a pronúncia correta e perfeita do idioma estrangeiro, sem sotaques ou interferência da LM. Havia uma valorização excessiva do falante nativo, muitas vezes responsável pelo fazer docente e sem habilitação necessária para ministrar aulas de línguas. Nesse sentido, representa-se o outro, o estrangeiro, como a única forma de se alcançar fluência, seja na sala de aula, seja através do contato com um falante nativo no país desse falante e, conseqüentemente, o aprendiz se apropria da LE imaginada: completa e transparente. Grigoletto (2000) corrobora nosso comentário ao dizer que se *constata a existência de um sujeito afetado pelo desejo de completude, justamente pela percepção de sua eterna incompletude. Daí o desejo de “estar na língua” – em uma língua -, ser falado por ela, sem estranhamentos.*

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Para dar prosseguimento à investigação sobre as concepções de leitura dos graduandos de Letras, foi pedido aos terceiranistas do curso que preparassem uma atividade de prática leitora para alunos dos ensinos fundamental e médio, que seria o trabalho avaliativo final na disciplina Leitura em Língua Inglesa. Os discentes teriam liberdade na escolha da temática e do gênero dos textos abordados, bem como das séries em que desenvolveriam tais atividades. Vale a pena mencionar que foi permitido que os discentes fizessem o trabalho em dupla, pois, a nosso ver, a interação e a discussão com um outro par, diferente do outro no eu (sua própria alteridade), seria enriquecedora e produtiva na elaboração final da atividade.

Em linhas gerais, no início do curso, a professora responsável pela disciplina Leitura em Língua Inglesa, autora desta pesquisa, explicitou como deveria ser realizada a tarefa: os graduandos teriam que preparar um plano de aula que enfocasse exclusivamente o desenvolvimento da habilidade leitora de seus futuros alunos da educação básica. A exclusividade se explica pelo fato de a disciplina em questão ser relacionada a esta habilidade. Isto não quer dizer que as outras habilidades (produção oral, produção escrita e compreensão auditiva) não tenham importância na aprendizagem de uma LE.

No decorrer do semestre, foi reservada uma aula para que os estudantes de Letras trouxessem textos de gêneros diversificados para a escolha daquele que seria o objeto alvo das atividades. A docente da disciplina também contribuiu com materiais em língua inglesa (livros, revistas, folhetos de supermercado, propaganda, música, entre outros), pois a maioria dos alunos não tem acesso a esses tipos de textos na língua estrangeira. O que pudemos perceber nesta aula é que vários estudantes ficaram mais envolvidos em ler os materiais do que em selecionar um texto para elaborar uma atividade. Tal comportamento pode ser entendido pelo fato de estes materiais não se constituírem em objetos cotidianos em sua prática social leitora.

Devemos acrescentar que a grade curricular do curso, na universidade em questão, é constituída, entre outras, pelas seguintes disciplinas no 3º. ano: Leitura em Língua Estrangeira; Lingüística: Leitura e Produção Escrita; e Discurso e Argumentação. Tal constituição é relevante para discutirmos o fenômeno relativo às concepções que os discentes de Letras e futuros professores de línguas têm em relação ao ato leitor.

O *corpus* desta pesquisa é composto por trinta e duas (32) atividades de leitura em inglês produzidas pelos graduandos. Primeiramente, mostraremos as concepções de leitura que subjazem as atividades elaboradas pelos alunos de Letras, depois abordaremos os tipos de exercícios e de textos usados, os gêneros e a temática escolhida, discutiremos as representações que esses estudantes fazem de si, do outro e do referente em relação à habilidade leitora e, finalmente, apresentaremos outra possibilidade leitora.

Em decorrência de fatores temporais, extensionais e de aprofundamento não foi feita análise detalhada de todas as atividades propostas, fizemos um quadro geral dos resultados obtidos e discutimos apenas aquelas que foram relevantes aos objetivos desta pesquisa.

Quadro Geral das Atividades de Leitura em Inglês Elaboradas pelos Graduandos

Tipo de exercício de leitura	Número de indicações	Questões propostas
Perguntas e respostas subjetivas de interpretação textual	15	Uso do conhecimento prévio do aluno Opinião do aluno Para quem o texto foi escrito A mensagem do texto
Apropriação de vocabulário	11	Caça-palavras Tradução de palavras Enumerar a segunda coluna de acordo com a primeira Teste de múltipla escolha
Leitura em voz alta, pronúncia e entonação	10	O professor lê o texto em voz alta O aluno lê o texto em voz alta Professor corrige pronúncia e entonação Uso do dicionário para dúvida de pronúncia
Uso de título, recursos tipográficos, inferência, predição (instrumental)	6	Perguntas de aquecimento (<i>warm up</i>) Perguntas para discutir com os colegas Enumerar a segunda coluna de acordo com a primeira (inferência lexical) Uso do conhecimento prévio do aluno Exercícios de estratégias de leitura (<i>skimming</i> , <i>scanning</i> , cognatos, etc.)
Perguntas e respostas objetivas de interpretação textual	6	Perguntas objetivas e feitas de maneira linear Perguntas de conteúdo literal do texto
Tradução	2	Tradução do texto oralmente Tradução de músicas em português para comparar com inglês
Funcionamento do processo discursivo	2	Perguntas relativas à formação imaginária Pergunta sobre a diferença argumentativa-discursiva de textos escritos em português e inglês

A partir desse resultado, podemos levantar alguns pontos importantes:

- a) a polaridade das duas menores indicações (tradução e processo discursivo) que evidenciam a tendência ao desaparecimento de uma prática leitora em LE mais tradicional e o surgimento de uma nova perspectiva de leitura;
- b) a participação mais subjetiva do aluno nas questões interpretativas ao propor exercícios em que leve em consideração seu conhecimento prévio, sua opinião;
- c) a relevância de dominar o vocabulário para poder ler em LE, indicando que uma das grandes dificuldades na leitura em inglês diz respeito a questões lingüístico-lexicais;
- d) a visão ainda adotada de que para compreender um texto em LE é necessário saber a pronúncia correta de todas as palavras o que, conseqüentemente, facilita o entendimento;
- e) a contribuição dos estudos em inglês instrumental na elaboração de exercícios que envolvam o desenvolvimento de estratégias de leitura mais eficientes de acordo com os objetivos propostos;
- f) pouca incidência de perguntas de interpretação de caráter objetivo, em que basta seguir a estrutura linear do texto para respondê-las.

Outras questões devem ser mencionadas em relação às atividades elaboradas pelos terceiranistas de Letras:

- Dificuldade que os alunos encontraram para preparar uma atividade de leitura. Parece que as habilidades estão todas misturadas em suas visões, embora saibamos da importância de se trabalhar as quatro habilidades (leitura, produção escrita, produção oral e compreensão auditiva).
- Das trinta e duas atividades, cinco (5) explicitam os objetivos, os recursos, a metodologia e a avaliação; dez (10), os objetivos e a metodologia; sete (7), os objetivos, a metodologia e os recursos; duas (2), os objetivos, a metodologia e a avaliação; e oito (8), apenas a metodologia. Esse resultado revela que na visão dos graduandos os dois elementos mais importantes em um plano de aula são os objetivos e a metodologia, o que deve ser visto como positivo, mas nem sempre houve uma relação adequada entre os objetivos e a metodologia propostos, talvez pela dificuldade dos alunos em preparar uma atividade de leitura, conforme mencionado anteriormente.

A concepção de leitura dos graduandos de Letras foi investigada a partir das atividades por eles elaboradas em um plano de aula que enfocasse o desenvolvimento da habilidade leitora em inglês de estudantes dos ensinos fundamental e médio. Como resultado obtivemos as seguintes visões, levando em consideração os tipos de exercícios de

leitura propostos (como já indicado anteriormente, de maneira sucinta, no quadro geral das atividades):

a) Leitura enquanto habilidade em responder perguntas subjetivas de interpretação textual. Estamos considerando subjetiva como se referindo a uma visão pessoal do sujeito a respeito de um determinado assunto. A maior ocorrência nas atividades propostas foi a partir desse conceito de leitura em inglês, fenômeno que nos leva a refletir acerca das representações que os graduandos constroem sobre o que significa ler em língua estrangeira, seguindo o esquema de formações imaginárias proposto por Osakabe (2002). Tais imagens podem ser entendidas se levarmos em consideração as condições de produção e a posição dos sujeitos na situação de enunciação. Assim, enquanto futuro professor e ainda estudante em formação sente a necessidade de se expressar como sujeito crítico e participativo, necessidade essa que pode ser interpretada pela formação discursiva que o está constituindo, que representa os discursos das teorias que advogam a importância de um papel ativo e crítico por parte do aluno para poder ser um sujeito do discurso, como mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. Uma das maneiras de concretizar tal atuação pode ser através de seu posicionamento opinativo diante de atividades propostas por professores de línguas e que é revelado na relação interdiscursiva.

Podemos citar como exemplo, um dos exercícios elaborado pela dupla 6 (D6) (anexo B) em que os alunos deveriam responder a pergunta “Vocês concordam com esta visão de mundo? Explique”, depois de ler e discutir a letra da música *Imagine* de John Lennon. Percebemos que, seguindo o referencial de Osakabe (2002), a formação imaginária dessa dupla em relação a seus futuros alunos é de representá-los como sujeitos que podem e devem se posicionar diante dos textos a que são expostos no contexto escolar. Por outro lado, a leitura é representada como uma habilidade de produzir sentidos, em que os estudantes são estimulados a produzi-los.

Outro tipo de questão explorado nas atividades é o que se relaciona à compreensão da mensagem do texto, como podemos perceber no exercício proposto pela D 21 (anexo C), em que, após terem feito uma leitura silenciosa do texto “A new AIDS vaccine candidate”, os alunos deveriam reunir-se em grupos e “fazer leitura visando a compreensão textual” e no final “fazer um debate entre grupos para analisar a compreensão textual”. A dupla 2 (anexo D) é mais explícita ao materializar no próprio texto que “o objetivo aqui

não é tradução, é tentar entender a língua inglesa sem ter que usar o português, tentar captar a mensagem que a música quer passar”.

Em ambos casos, percebemos uma preocupação por parte dos futuros professores de LE com uma participação de caráter mais opinativo dos estudantes, abre-se espaço para que a voz dos discentes também seja ouvida. Podemos relacionar essa visão no campo interdiscursivo como uma retomada na base do dizível dos sujeitos entrevistados do dizer da professora de Língua Inglesa da Universidade em questão e autora desta pesquisa, que enfatiza a necessidade de se legitimar os sentidos que são produzidos pelos alunos diante de qualquer atividade leitora (Nogueira & Sirolli, 2005). Podemos relacionar, também, essas duas tipologias de exercícios interdiscursivamente com a visão de leitura que é advogada pela abordagem comunicativa, em que se requer do leitor posicionamentos críticos e reflexivos diante da interação com o texto, como já foi mencionado no capítulo I. O fato de os graduandos de Letras terem indicado com maior recorrência esses tipos de atividades é um indício de que esta metodologia de ensino-aprendizagem de LE está sendo discutida nos cursos de formação de professores de línguas e de que os discentes desses cursos a têm visto como possibilidade de haver maior interação e participação do alunado nas aulas de inglês nas escolas de educação básica.

b) Leitura como instrumento para apropriação de vocabulário. Um dos maiores empecilhos durante a prática leitora em LE, principalmente para iniciantes, é o desconhecimento do significado lexical, o que indica que uma das grandes dificuldades na leitura em inglês diz respeito a questões lingüísticas. Em seus estudos Alderson & Urquhart (1986) e outros pesquisadores já se preocuparam com a problemática leitora em LE e revelaram em seus trabalhos que ora a dificuldade é de língua, ora de leitura e ora de ambos.

Os alunos, via de regra, tendem a ficar desmotivados, desinteressados e encontram muita dificuldade diante da leitura de um texto em que não dominam o significado de muitas palavras. Esta voz que está presente nas falas de docentes e discentes foi materializada por um processo interdiscursivo, nos exercícios propostos pelos sujeitos da pesquisa. Por isso, uma indicação significativa de atividades para adquirir vocabulário, o que, na visão deles, tende a facilitar o ato de ler em LE. Devemos acrescentar que, dependendo do objetivo da leitura do texto, é necessário conhecer as palavras para que a questão semântica-interpretativa não fique comprometida negativamente, mas por outro

lado, pode-se usar de estratégias de inferência e/ou predição para tentar adivinhar o(s) sentido(s) das palavras desconhecidas, conforme foi mostrado na discussão da concepção instrumental de leitura em LE no capítulo I.

Podemos observar essa visão de leitura nos exercícios elaborados pela D31 (anexo 5 E), em que se inicia o trabalho da prática leitora a partir de um texto intitulado *Shockproof*, material esse adaptado do livro *The Book of Facts* de Isaac Asimov. Não se sabe se foi adaptado pelas alunas de Letras ou se copiaram a adaptação de algum material (livro didático ou outro tipo de fonte). Não há menção ao ano do referido artigo, o que pode dificultar as produções de sentidos produzidas pelos estudantes expostos a esse material, embora nada tão comprometedor, pelo menos a princípio, pois se trata de um assunto de natureza mais factual. Percebe-se que as discentes não se preocuparam em fazer uma releitura do texto apresentado, porque contem alguns erros de digitação. Tal procedimento pode ser decorrente do trabalho ser feito apressadamente para cumprir a data de entrega proposta pela professora de Língua Inglesa.

Em relação aos exercícios de leitura elaborados, as terceiranistas de Letras os dividiram em duas partes. Na primeira, denominada *vocabulary*, segue-se uma das tendências adotadas pelos autores de livros didáticos, isto é, pressupõe-se algumas palavras desconhecidas pelos alunos-leitores e preparam-se exercícios de múltipla escolha. Podemos dizer que essa proposta se ancora interdiscursivamente na visão adotada pelos autores dos materiais didáticos e que é materializada nos tipos de exercícios elaborados. No enunciado do primeiro exercício temos o sintagma *He-Man*, herói de desenho animado televisivo de há quase duas décadas, que se não for contextualizado para os alunos do presente momento histórico, pode causar um certo estranhamento aos leitores atuais e retardar o entendimento do enunciado, embora, se houver conhecimento do sintagma *strong*, aquele item lexical, não seja tão essencial para a inferência da alternativa que contenha o vocábulo correto.

Adotar uma perspectiva discursiva de leitura implica em considerar que sujeitos e sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Queremos dizer que nem sempre os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem de LE no contexto escolar são constituídos da mesma maneira e se relacionam com os sentidos a partir de seu momento histórico e de sua esfera social.

Já no exercício número dois, o conteúdo do enunciado parece um pouco óbvio e não requer o uso de estratégias mais elaboradas de identificação ou adivinhação do significado

vocabular. Tratar da obviedade, a nosso ver, é um mecanismo desmotivador e irrelevante para um aprendiz de LE, principalmente em relação à prática leitora. Percebemos aqui uma retomada do discurso presente em metodologias mais tradicionais de ensino de LE, com acentuada preocupação e ênfase em aspectos morfofssintáticos e lexicais. Quanto ao terceiro exercício, há uma preocupação em verificar a compreensão da palavra *measure* que no texto funciona como uma das palavras-chave para o entendimento do fio condutor do tema proposto. Novamente, a questão lingüístico-lexical é priorizada, apesar da tentativa de um exercício melhor elaborado que o anterior. O problema que se instaura é nas alternativas que são apresentadas, que, por um processo de eliminação, de raciocínio lógico, indica qual a melhor resposta, não havendo necessidade de usar estratégias de leitura mais elaboradas, como inferência e/ou predição.

Ao término da leitura dos exercícios elaborados pela D31, não fica claro como o professor vai conduzir a aula. Será feita uma leitura silenciosa ou em voz alta inicialmente? Ou à medida que os alunos vão fazendo os exercícios vão lendo os textos? Haverá alguma intervenção do docente? Como o professor vai verificar e analisar as respostas dos discentes? Esses, entre outros, questionamentos constituem-se, também, em elementos procedimentais da concepção da prática leitora do professor em sala de aula em LE.

c) Leitura em voz alta para melhorar pronúncia e entonação. Houve indicações significativas dos graduandos de Letras nas atividades propostas dentro desta visão do ato de ler em LE. Essa concepção ainda se faz presente de forma acentuada devido à forte presença da metodologia Áudio-Lingual, que, provavelmente, estes discentes vivenciaram na aprendizagem do inglês tanto na escola de educação básica quanto em instituto de idiomas. Como havia preocupação, nessa metodologia, com a pronúncia correta, os exercícios de leitura tendiam a ser desenvolvidos para avaliar a produção oral em detrimento da questão semântica e do(s) sentido(s) produzido(s) pelos alunos. Esse procedimento leitor pode ser verificado, por um mecanismo interdiscursivo, nos exercícios elaborados pela D22 (anexo F), que propõe a leitura do texto “The Signs of Zodiac”. Não há tipo algum de referência à fonte do material utilizado, deixando o leitor em dúvida se se refere a material autêntico retirado de revista, jornal ou a material extraído do livro didático. De qualquer maneira, pensamos que este gênero discursivo faz parte do cotidiano leitor em LM dos alunos dos ensinos fundamental e médio, o que pode facilitar o trabalho do docente de LE no desenvolvimento de atividades de leitura, pois o estudante pode

recorrer ao seu conhecimento prévio e de mundo sobre o conteúdo e o gênero do texto em questão. No entanto, o que pudemos verificar no início da atividade foi uma preocupação com a pronúncia e a leitura em voz alta, visão essa que está indicada no desenvolvimento das etapas, em que D22 menciona: “utilização do dicionário para localizar a pronúncia correta das palavras novas através da interpretação dos símbolos fonéticos” e também “leitura em voz alta para a sala, um representante de cada grupo ou à escolha”. Sabe-se, através de dados coletados assistematicamente, via conversa informal em sala de aula, que um dos componentes da dupla ministra aulas de inglês. Esse fato contribui para que a sua proposta seja embasada nesta concepção, pois está presente a retomada do já vivenciado em sua prática diária enquanto professor de LE, ou seja, enfatizar de forma acentuada a pronúncia e a produção oral. Não queremos dizer que essas duas questões não sejam importantes na aprendizagem de uma LE, mas sim que não devam ser desenvolvidas, trabalhadas como elemento detonador da habilidade leitora.

d) Leitura enquanto habilidade em responder perguntas objetivas de interpretação textual. Embora houvesse poucas indicações para essa visão de leitura em LE, ainda está presente na prática pedagógica, como foi verificado em alguns exercícios propostos pelos graduandos de Letras, como é o caso da D16 (anexo G), que menciona na introdução que os alunos “terão que fazer a interpretação do texto com exercício de vocabulário e de compreensão”. As autoras da atividade adotam os modelos de exercícios propostos pelos livros didáticos que, provavelmente, fizeram parte da trajetória escolar das graduandas durante sua formação na educação básica e ainda permanecem fortalecidos e cristalizados aos seus olhares. Sendo assim, é mais fácil seguir modelos, mesmo que questionáveis, do que se aventurar em outras práticas não tão seguras.

Percebemos que a concepção de leitura da D16 ainda está embasada na filosofia de metodologias de ensino-aprendizagem de LE mais tradicionais, que, segundo Grigoletto (1999), enfocam perguntas de compreensão óbvias e elaboradas de maneira linear. Nesse sentido, questionamos: qual o espaço reservado para a produção de sentidos por parte do aluno-leitor? Parece que essa visão de leitura ainda não é considerada relevante na prática leitora em LE para os alunos-autores da atividade elaborada. Pensamos que tal visão pode ser decorrente das representações que D16 faz do que seja ler e do que seja ser aluno de LE. Para a referida dupla ler significa encontrar respostas que estão explícitas no texto a partir de perguntas elaboradas em uma seqüência linear textual e, assim o aluno bom leitor

tem o papel de responder as questões propostas, sem haver preocupação com a questão da significação, sendo necessário apenas a habilidade de decodificar as palavras.

e) Leitura em LE numa perspectiva instrumental. Estamos considerando instrumental a visão baseada na proposta de ensino-aprendizagem de inglês elaborada pelos docentes do LAEL da PUC-SP em parceria com os pesquisadores ingleses indicados pelo Conselho Britânico (British Council), conforme já mencionado no capítulo I. Nesse sentido, há o desenvolvimento de atividades que utilizam estratégias de leitura tais como: inferência, predição, uso de recursos tipográficos, *skimming*, *scanning*, palavras cognatas. No caso da D20 (anexo H), a perspectiva instrumental de leitura pode ser verificada nas etapas sugeridas para atividade: primeiramente, a dupla apresenta o título do texto “Are girls smarter than boys?”, seguido das perguntas “Que leitura pode ser feita a partir do título? É possível saber o assunto abordado no texto a partir do título?”. Num segundo momento, antes da leitura do texto, o professor contribui para o desenvolvimento de algumas estratégias de leitura que facilitam o processo de interação do leitor-aluno com o texto, a saber:

“- baseando-se em palavras parecidas da Língua Portuguesa – *cognates*.”

“- prestar atenção às palavras que são repetidas várias vezes no texto ...”

“- ser seletivo, ou seja, designar maior atenção ao que precisa de maior atenção.”

“- basear-se em palavras já conhecidas.”

Tais estratégias são importantes para desmistificar a visão de que se tem que partir das palavras desconhecidas e procurar seu significado no dicionário; de que se tem que ler tudo, palavra por palavra, para ter um entendimento geral do assunto a ser tratado em um texto; de que o ato de ler não deve ser um processo lento e doloroso. Depois da leitura do texto, o docente propõe algumas perguntas para serem discutidas oralmente:

“O que os alunos entenderam sobre o que foi lido?”

“O que fez com que eles chegassem a uma conclusão: o conhecimento de palavras (vocabulário) da Língua Inglesa, ou foram feitas inferências de algum texto ou informação já obtida anteriormente que tratava do mesmo assunto, que já fora lido na língua materna?”

Por último, são apresentadas algumas questões para verificar a compreensão do texto.

Essa visão da prática leitora pode ser decorrente de experiências mais recentes vivenciadas pela D20 durante as aulas de Leitura em Língua Inglesa que cursaram na universidade, em que a professora da referida disciplina introduziu e discutiu alguns artigos referentes ao Inglês Instrumental. Para os dois graduandos tal referencial teórico configura-se em material que tende a desenvolver a habilidade leitora do aprendiz de LE e isso pode ser percebido na própria elaboração da atividade em que se nota que a dupla enfocou exclusivamente a leitura nos exercícios propostos, como fora pedido pela docente da universidade.

Das trinta e duas atividades propostas apenas duas mencionaram a prática leitora que enfoca tradução. Em ambos casos, a perspectiva adotada difere da visão tradicional da metodologia da Gramática e Tradução, em que os estudantes tinham que traduzir os textos da LM para a LE e vice-versa, conforme explicitado no capítulo I. A proposta das duas duplas centra-se no uso da tradução de músicas em português para serem comparadas com letras das canções em inglês. Os exercícios propostos pela D 30 (anexo I) exemplificam tal visão:

3ª. Etapa : Distribuir a letra da música em inglês e os alunos deverão:

Escrever/falar a respeito da letra da música;

Comentar se a música foi feita, especialmente para o filme (opinião pessoal).

4ª. Etapa : Distribuir a letra da música em português e comentar:

A tradução foi feita “ao pé da letra”?

A mensagem é parecida com a que você percebeu no filme?

Podemos perceber que a dupla não pede aos alunos para traduzirem o texto, como era geralmente feito na metodologia da Gramática e Tradução, os graduandos fornecem a música já traduzida e propõem que os estudantes analisem se os sentidos são parecidos nas duas versões musicais, a escrita em inglês e a em português. Se analisarmos tal procedimento metodológico a partir da relação interdiscursiva, podemos mencionar que estão materializadas no texto dos graduandos as retomadas de dizeres que são discutidos pelos professores de LE da universidade e pelos artigos e textos explorados nesse contexto educacional de que a metodologia da Gramática e Tradução não funciona mais para os

discentes da atualidade (século XXI). Assim, os sujeitos da pesquisa assumem uma posição de criticidade em relação à prática de tradução realizada por alunos, no entanto, não a abandonam totalmente, talvez por suas próprias limitações diante da língua inglesa.

Finalmente, duas duplas prepararam suas atividades em uma perspectiva discursiva de leitura. A D1 (anexo J) enfoca essa visão de maneira secundária, ou seja, a exploração da constituição argumentativo-discursiva dos textos utilizados como material de leitura é uma tarefa usada no final dos exercícios propostos, o que indica não ser muito relevante no processo de produção de sentidos. A idéia da dupla é mostrar e discutir as posições assumidas pelos sujeitos-autores dos textos, posições essas que são determinadas por fatores históricos, sociais, ideológicos e culturais. Nesse sentido, os dois graduandos utilizam a mesma temática em textos escritos por brasileiros publicados no Brasil e por uma americana publicado nos Estados Unidos com o intuito de refletir acerca das diferenças de pontos de vista. A D1 assim se pronuncia na elaboração da atividade:

Para finalizar, levaremos um texto de fonte estrangeira (assunto relevante ao tema estudado), onde possibilitará aos alunos uma comparação textual, em que poderão perceber a diferença entre os textos redigidos por um brasileiro e por um americano.

Já a dupla 32 (anexo L) escolheu como material de leitura em LE uma propaganda²⁷ da revista *Businessweek* e foram preparadas cinco questões relativas à peça publicitária. Não há indicação à série em que será desenvolvida a atividade nem dados referentes ao ano da publicação e outras informações sobre a revista, mas percebemos que D32 tem uma visão para a leitura de textos em LE que cria possibilidades de um envolvimento e posicionamento crítico do aluno-leitor da educação básica.

As perguntas formuladas, de um modo geral, permitem que os alunos-leitores extrapolem o nível lingüístico, priorizem questões de caráter discursivo-semântico e que os levem a ser sujeitos produtores de sentidos. Podemos perceber esse posicionamento não só pelo tipo de perguntas elaboradas, mas também pelo fato delas serem feitas na língua materna. Além disso, tais perguntas se embasam no esquema de formações imaginárias elaborado por Osakabe (2002), ou seja, a partir das questões propostas o que se pretende discutir são as representações que são construídas pelos sujeitos do discurso em relação a si próprios, aos outros e ao referente, conforme mostra o exemplo a seguir da D32:

- *Que imagem o autor da propaganda tem de quem está lendo?*
- *Que imagem a propaganda faz do produto?*

Em nosso ponto de vista, essa visão de leitura contribui para que os alunos-leitores percebam que a constituição de uma peça publicitária envolve fatores históricos, sociais, ideológicos e de representações.

Outro ponto importante a ser salientado na proposta da D32 refere-se à presença de um já-dito constituindo o dizível desses dois graduandos, pois durante a disciplina Discurso e Argumentação, um dos conteúdos abordados foi formação imaginária, com destaque para os estudos de Pêcheux e Osakabe. Percebemos que a dupla traz para suas atividades na disciplina Leitura em Língua Inglesa o discurso dos saberes discutidos e construídos em outra matéria. Nesse sentido, ressaltamos a importância dos professores universitários na formação dos licenciandos, pois é durante essa fase que devemos refletir sobre questões que serão relevantes na futura prática pedagógica na educação básica. Relacionar uma disciplina com outra indica que um curso é estruturado de forma interdisciplinar, que os conteúdos se complementam para contribuir na formação integral do aluno.

Apesar de julgarmos as perguntas elaboradas pela D32 relevantes na interação leitor-texto-autor, se o docente não levar em consideração a historicidade dos discentes e respeitar os possíveis sentidos atribuídos pelos alunos, a atividade perde sua natureza polissêmica. Os dois alunos não explicitam como o exercício será desenvolvido: individual, em dupla ou em grupo? Por escrito, oralmente ou ambos? Mas essa omissão não compromete a formulação da atividade em si, deixando-nos pensar que a concepção de leitura deles é diferenciada da visão das outras duplas. Mesmo ocorrendo certo apagamento da história do texto, percebemos que o exercício proposto está mais perto de uma visão discursiva de leitura.

Como anunciamos no início deste capítulo, além de discutirmos as concepções de leitura em LE dos graduandos de Letras a partir das atividades por eles sugeridas, abordamos, também, os tipos de exercícios e de textos usados, os gêneros discursivos e as temáticas escolhidos. Concernente aos tipos de exercícios elaborados podemos classificá-los a partir de duas referências interdiscursivas: uma baseada em modelos advindos do

²⁷ Estudo bastante pertinente sobre análise de propaganda é o de Barzotto (1992).

livro didático e outra criada em decorrência do referencial teórico e das reflexões ocorridas na universidade.

No primeiro caso, notamos a recorrência de exercícios que enfatizam perguntas objetivas de interpretação textual e que se referem ao conteúdo literal do texto, como proposto pela dupla 15 (anexo M), que após lerem a seguinte carta os alunos deveriam responder as perguntas subseqüentes:

Dear Carmem

My name is David Lopez. I'm 17 years old and I live with my family. We live in an apartment in Brooklyn. Brooklyn is part of New York city. I'm sending pictures of me and my family with this letter.

I'm in my last year of high school now. I'm studying English, Spanish, Math, History, and Chemistry. I like studying Spanish, but my Spanish isn't very good. In my free time, I play basketball and go to the movies. I don't have a girlfriend now.

Let me tell you a little about my family. I have one brother and two sisters. My brother goes to elementary school, and my sisters go to junior high school. My parents both work. My father sells cars, and my mother is a bookkeeper. She works in a department store.

Please write and tell me about yourself. Also, please send me pictures of you and your family.

Your friend

David

Answer these questions

- 1- Where does David Lopez live?*
- 2- Who does he live with?*
- 3- What does his father do?*
- 4- Where does his mother work?*
- 5- Who goes to school?*
- 6- What does David study?*
- 7- What does he do in his free time?*
- 8- Who is David's girlfriend?*

Esse tipo de atividade pode ser encontrado em livros didáticos de inglês que provavelmente os graduandos de Letras usaram nas aulas de leitura de língua inglesa na educação básica, pois na época era a concepção leitora adotada pelos autores de tais materiais didáticos. Essa presença ainda se mantém fortalecida em alguns sujeitos da pesquisa que a retomam na elaboração das atividades de leitura.

Há casos que enfocam a importância do vocabulário, visto essa também explorada por muitos manuais didáticos, pois a concepção que está implícita é da necessidade do conhecimento lexical para entender o texto. A atividade proposta pela D26 (anexo N) é um exemplo dessa concepção, em que os estudantes depois de lerem o texto intitulado “How long does a marriage last?” deveriam fazer os seguintes exercícios:

4- Vocabulary

marriage – casamento

ever after – para sempre

likely – provavelmente

clairvoyant – vidente

bride – noiva

groom – noivo

emptiness – vazio

to end up – acaba por

merely – simplesmente

couples – casais

relatives – parentes

research – pesquisa

5 – Match the words with the same meaning

(1) <i>married</i>	() <i>some</i>
(2) <i>likely</i>	() <i>may</i>
(3) <i>might</i>	() <i>however</i>
(4) <i>any</i>	() <i>inquiry</i>
(5) <i>relatives</i>	() <i>beyond</i>
(6) <i>young</i>	() <i>probably</i>
(7) <i>famous</i>	() <i>successful</i>
(8) <i>although</i>	() <i>couple</i>
(9) <i>outside</i>	() <i>teenager</i>
(10) <i>research</i>	() <i>family</i>

Esses dois enfoques já são suficientes para mostrar a interferência do livro didático na elaboração dos exercícios realizada pelos terceiranistas de Letras. Passamos agora a discutir o segundo caso de referência interdiscursiva. O outro saber que é retomado no discurso dos sujeitos da pesquisa é aquele discutido no espaço universitário. Assim ao elaborar o plano de aula em leitura recorrem às teorias estudadas na sua escolaridade superior, talvez por julgar que podem ser um caminho pedagógico e didático alternativo para o ensino-aprendizagem de inglês na educação básica.

O que prevaleceu nos exercícios sugeridos pelos graduandos foi a visão instrumental de leitura em LE, referencial teórico esse que foi estudado durante a disciplina Leitura em Língua Inglesa. Houve variação concernente ao enfoque adotado na prática leitora e podemos citar, entre outros, exercícios que desenvolviam inferência, predição, estratégias de compreensão leitora (*skimming*, *scanning* e seletividade), emprego dos cognatos. O exemplo que segue, da dupla 25 (anexo O), mostra a relevância de uma atividade de aquecimento (*warm-up*) e do levantamento e verificação de hipóteses:

Pré-reading task

Para apresentar o texto “CD has unreleased songs by Renato Russo”, será feita uma atividade de aquecimento ou “warm-up”, com o objetivo de motivar os alunos tanto

para o assunto quanto para o conteúdo do texto. Nesta Pré-Reading activity, os alunos deverão responder as seguintes perguntas, numa “open discussion”:

- *Who is Renato Russo? What do you know about him?*
- *Do you know any of his songs? Which ones?*

Reading Task

Para obter o melhor aproveitamento da leitura selecionada, é preciso fazer com que os alunos se foquem em algumas questões colocadas no texto e não percam seu foco durante a leitura. Assim, algumas questões são propostas para serem respondidas, mentalmente, durante a leitura do texto. A seguir, são descritas as instruções para a atividade:

Read the text “CD has unreleased songs by Renato Russo”.

Along your reading, try to mentally answer to these questions:

- *Is Renato Russo alive?*
- *What kind of music does he belong to?*
- *What were Renato Russo’s activities as an artist?*
- *Were his songs in secret?*
- *What was in a box?*

Checking the reading task

Após a leitura focalizada nas questões acima propostas, os alunos deverão tentar responder as perguntas, em “Pair Work”, observando se suas respostas estão de acordo com as informações do texto.

Try to answer the questions to a partner.

Were your conclusions the same?

As duas duplas (D1 e D32) que abordaram questões mais discursivas em sua proposta de plano de aulas de leitura em inglês também podem ser inseridas no grupo de graduandos que na constituição do seu dizer está materializado o referencial teórico vivenciado no ensino superior.

Em relação aos textos escolhidos geradores da prática leitora, tivemos o seguinte resultado: seis (6) textos retirados de revistas, doze (12) do livro didático, sete (7) de música, quatro (4) de livros em geral, dois (2) de revistas em quadrinhos e um (1) de

propaganda. Tais dados nos fazem refletir sobre duas questões relevantes: primeira, a forte presença do livro ou material didático nas escolhas dos alunos, o que pode ser interpretado como uma certa comodidade por parte dos graduandos, como uma dificuldade em ter acesso a materiais autênticos em LE ou na crença da legitimidade deste recurso. Segunda, que há um número significativo de alunos que optaram por materiais que circulam fora do contexto escolar e que fazem parte do cotidiano das pessoas, além de serem materiais autênticos.

No que diz respeito aos gêneros discursivos, houve nove (9) indicações para o gênero reportagem, que foi retirado de revistas e em alguns casos do próprio livro didático. Talvez esse número significativo de reportagens se deva ao fato de haver uma revista escrita em inglês intitulada “Maganews”, elaborada e editada por um joseense, portanto de fácil acesso na região e que foi bem utilizada como fonte de pesquisa e material didático para elaborar os exercícios de leitura em língua inglesa. O mesmo número de indicações (nove) foi para o que denominamos gênero do discurso do livro didático, isto é, o emprego de textos artificiais que costumam estar a serviço de algum tópico gramatical ou do conteúdo de uma unidade do livro didático. Não há como classificá-los em termos de gêneros discursivos já que não constituem enunciados que pertençam a alguma esfera da atividade humana, de acordo com a concepção bakhtiniana do termo.

Sete (7) graduandos optaram por trabalhar o gênero musical como elemento gerador da prática leitora em LE. Podemos interpretar tal escolha por dois motivos: o fato de haver alguns alunos de Letras que eram músicos amadores e pelo fato de a música ser um gênero conhecido e apreciado pelos estudantes da educação básica. Além desses, tivemos os gêneros carta e revista em quadrinhos com duas indicações; fábula, propaganda e horóscopo com uma indicação cada.

Apesar de haver certa diversidade de gêneros, o que nos chama a atenção é ainda a forte presença dos textos contidos nos livros didáticos como material de leitura em LE. Quando indagamos, na pergunta quatorze do questionário, o que consideravam uma boa aula de leitura, os graduandos responderam que deveriam usar “material de leitura prazeroso” e “despertar a curiosidade dos alunos”. Complementando, na questão vinte e três do questionário, perguntamos de que maneira os futuros professores trabalhariam a leitura em inglês na sala de aula e tivemos, entre outras, as seguintes formulações: “trabalhar com gêneros discursivos diferentes”.

Esse resultado nos indica que os graduandos necessitam de muita reflexão durante seu processo de formação educacional, pois há uma contradição entre o que eles idealmente pensam que deve ser a prática de leitura em LE e o que eles vão efetivamente fazer. Se analisarmos esse dado pela teoria da Análise do Discurso, verificamos que os sujeitos se deslocam para significar e assumem posições diferentes diante do mesmo fenômeno nesse deslocamento.

No que diz respeito às temáticas escolhidas como material incentivador da leitura, as mais recorrentes foram relativas à família, à música, à paz mundial à guerra dos sexos feminino e masculino. Houve casos de uma indicação para esporte, Natal, Páscoa, emprego, droga, invenções, casamento, horóscopo, amor, AIDS, fome e venda de produto (propaganda).

Retomando as questões quatorze e vinte e três do questionário, notamos que os graduandos apontam a necessidade de trabalhar com “temas interessantes”, “textos interessantes”. Será que as temáticas supracitadas, usadas nas atividades de leitura por eles elaboradas, constituem-se em temas relevantes para os estudantes dos ensinos fundamental e médio? Podemos nos aventurar em dois campos analíticos: primeiro, os temas podem ter sido escolhidos a partir das próprias posições discursivas dos graduandos, que foram embasadas em suas preferências, pensando sê-las as dos alunos também. Em segundo lugar, pode-se referir à dificuldade que alguns sujeitos da pesquisa encontraram para escolher um material mais diferenciado. Nesse caso, a interpretação que fazemos é de que os estudantes de Letras não usaram o tempo que foi destinado a elaboração do trabalho de maneira adequada e não souberam aproveitar as oportunidades que foram oferecidas para troca de material entre alunos e professor. Além disso, a universidade em questão disponibiliza computadores com Internet para pesquisa de seus estudantes.

Se muitos dos exercícios preparados foram embasados na visão de leitura dos autores dos livros didáticos, pensamos que há ainda um outro caminho a ser trilhado pelo futuro professor de LE.

Uma das possibilidades é trabalhar a leitura em uma perspectiva discursiva e, nesse sentido, uma proposta é repensar a aula de inglês a partir dos sujeitos envolvidos no ensinar e aprender. Primeiramente, é importante investigar junto aos alunos (seja do ensino fundamental ou do médio) a temática que eles gostariam de ler e discutir; após, outro critério a ser adotado é trazer gêneros variados que abordem o tema escolhido e escritos em momentos históricos diferenciados para que os estudantes percebam as posições assumidas

pelos autores em cada época e para que eles também possam ter mais elementos de análise crítica. O docente deve evitar elaborar questões que guiem a leitura dos discentes, pois os sentidos devem aflorar a partir dos pontos de vista dos alunos. Os dois personagens do espaço escolar devem-se constituir como ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução.

Outra possibilidade de prática leitora nessa visão é utilizar o mesmo gênero, mas produzido em épocas diferentes, por exemplo, a propaganda. Nesse caso, o estudante pode notar a diferença do funcionamento discursivo-argumentativo das peças publicitárias, pois convencer o interlocutor a comprar determinado produto está ligado a questões históricas, sociais, culturais e ideológicas.

Que contribuição o resultado desta pesquisa pode trazer para os docentes de LE e para os graduandos em Letras? A nosso ver, pode fornecer subsídios mais concretos e sistematizados para se repensar a prática leitora em sala de aula de inglês e fornecer material para discussão das concepções divergentes sobre o ato de ler que os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender LE têm e o que pode ser feito para um envolvimento do aluno-leitor diante dos textos a que são expostos no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que envolve a prática de leitura em LE na sala de aula, apesar dos estudos já realizados, tem um longo caminho a ser trilhado diante de alternativas que possam contribuir para aproximar o aluno do texto.

Este trabalho investigou as concepções leitoras de graduandos de um curso de Letras com o intuito de refletir sobre tais concepções durante o período de formação do futuro educador. A relevância dessa investigação encontra-se na visão de que é na fase de seu aprendizado universitário que os discentes podem estar expostos a teorias e práticas diferenciadas daquelas vivenciadas na sua escolaridade básica e que possam contribuir para uma mudança de postura na sua futura ação didático-pedagógica em sala de aula de LE.

Para poder analisar as visões leitoras dos alunos foi necessário discutir teoricamente as concepções de leitura explicitadas ou implícitas em algumas metodologias de ensino de LE e indicar o referencial teórico adotado como material de base reflexiva, que se refere, entre outros, aos conceitos de interdiscurso, formação discursiva e formação imaginária oriundos da escola francesa de Análise do Discurso.

A materialização dos objetivos foi alcançada através de dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro tratou-se de um questionário, respondido por graduandos do 3º. ano de Letras, que pretendia obter informações para traçar um perfil da vivência escolar dos sujeitos da pesquisa nos ensinos fundamental e médio e se essa experiência ainda era retomada em seus discursos. O resultado concernente à sua prática de leitura em aulas de inglês na educação básica indicou que muitos vivenciaram atividades leitoras que enfocavam ora a habilidade em responder perguntas de interpretação textual, ora a leitura em voz alta para treinar pronúncia e entonação. Quando eles foram indagados como trabalhariam a leitura em suas futuras aulas de inglês, além dessas duas visões mencionadas, citaram a importância de trabalhar com gêneros discursivos diferentes e com textos interessantes, preferencialmente associados ao cotidiano do alunado.

O segundo instrumento refere-se às atividades de leitura em inglês preparadas pelos licenciandos de Letras que poderiam ser aplicadas junto aos alunos da educação básica. A análise desse material mostrou que as duas visões de leitura mais recorrentes foram a habilidade em responder perguntas subjetivas de interpretação textual e a necessidade de dominar o vocabulário para poder ler um texto em LE. Esse resultado indica a presença de

dois campos interdiscursivos: um baseado no dizer das metodologias mais recentes de ensino de LE, a saber, a abordagem comunicativa e a instrumental, que advogam a importância do aluno no processo de negociação de sentidos e, nessa perspectiva, os graduandos assumem a posição de alunos do curso de Letras e falam a partir dessa posição, representando a si mesmo, o outro e o ato de ler como elementos importantes e ativos na interação leitora.

O outro é uma retomada do discurso de alguns professores de inglês que enfocam a importância de conhecer o léxico para poder entender um texto. Essa relação interdiscursiva ancora-se em um dito mais distante historicamente, pois são acionados os saberes e dizeres de docentes (provavelmente os que os graduandos tiveram em sua educação básica) que concebem o domínio do vocabulário como aspecto essencial para a compreensão de um texto em língua estrangeira. Nessa posição, os licenciandos se reportam ao tempo que eram estudantes dos ensinos fundamental e médio e enunciam a partir dessa ótica, em que o processo leitor é representado como habilidade de domínio lexical. A imagem que têm de si e do outro é de alunos-leitores com deficiências lingüísticas que interferem na prática leitora, como se o domínio do vocabulário garantisse a produção de sentidos.

Em ambos casos, as posições enunciativas já estão determinadas: o docente é responsável e guia das tarefas de leitura propostas, não havendo espaço para o leitor tornar-se também locutor, a reversibilidade de papéis fica comprometida nessas duas abordagens de ensino-aprendizagem de LE.

Na extremidade das concepções dos graduandos, tivemos apenas duas atividades mais voltadas para uma perspectiva discursiva de leitura. Se de um lado a quantidade é insignificante diante da totalidade dos sujeitos da pesquisa, de outro lado, devemos ressaltar a importância de se considerar o espaço universitário como ambiente de reflexão acerca de práticas leitoras alternativas.

A dificuldade de mudança em relação a outros modelos teórico-metodológicos pode ser entendida pela média da faixa etária (35 anos) dos sujeitos da pesquisa. Como já foi mencionado no capítulo III, uma quantidade significativa desses alunos ingressou na universidade com idade mais avançada devido a fatores econômicos. Quando retornam ao ambiente acadêmico, a presença interdiscursiva dos saberes aprendidos em época mais antiga, retomam mais fortalecidas do que as novas experiências e saberes. É mais seguro

caminhar por espaços já conhecidos e assimilados do que se aventurar por caminhos ainda desconhecidos.

A heterogeneidade de concepções de leitura em LE dos graduandos de Letras, materializada em suas atividades, pode ser interpretada pelo fato de os sujeitos serem constituídos por uma heterogeneidade de discursos, o que resulta no descentramento, dispersão e contradição desses sujeitos, pois eles são atravessados pela ideologia e pelo inconsciente.

Se esse fenômeno é compreendido por professores e alunos abre-se um espaço no contexto da sala de aula para a reversibilidade de papéis enunciativos durante a produção e negociação de sentidos. Assim, julgamos importante que o docente do ensino superior reflita, junto a seus discentes, desde sua formação inicial no curso, questões teórico-metodológicas que possam fazê-los olhar para diversas perspectivas de maneira mais concreta e consistente do ponto de vista científico, o que pode contribuir para que eles entendam a complexidade do fazer pedagógico e para que abandonem a reprodução de práticas de ensino de inglês já ultrapassadas e desmotivantes.

Este estudo apresentou a perspectiva discursiva da leitura como alternativa a algumas indagações diante do fenômeno leitor em sala de aula de inglês e abriu espaço para outras indagações e inquietações em relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIAR, Márcia J. D. de (2006). Formação de Professores e o Ensino de Leitura Crítica de Gêneros. Encontrado no endereço eletrônico: http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_03/Marcia.htm. Acessado em 14 de julho de 2006.
- ALDERSON, C. & URQUHART, A. H. (1986). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- ALTHUSSER, L. (1987). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Graal.
- BAKHTIN, Mikhail (1994). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, Diana L. P. & FIORIN, José L. (orgs.) (1994). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP.
- BARTHES, Roland & COMPAGNON, Antoine (1987). Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*, v.11 (*Oral/Escrito*). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- BARZOTTO, Valdir H. (1992). *Leitura de Propaganda de Agrotóxicos – A Contribuição dos Estudos da Ideologia da Modernidade*. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: UNICAMP.
- BERTOLLI FILHO, Cláudio (1993). Entre o Regional e o Nacional: O Vale em Questão. In: CHALITA, Gabriel (coord.) *Vale do Paraíba – Política e Sociedade*. Aparecida: vale Livros/Editora Santuário.
- BRANDÃO, Helena H. N. (2002). *Introdução à Análise do Discurso*. 8ª. edição. Campinas: Editora da UNICAMP
- CANALE, Michael (1995). De la Competência Comunicativa a la Pedagogia Comunicativa del Lenguaje. In: LLOBERA, M. et alii (coord.) (1995). *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos em la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- CARMAGNANI, Anna M. G. (1995). Analisando as Visões de Leitura em LE de Alunos de 3º. Grau. In: CORACINI, Maria José R. F. (org.) (1995). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores.
- CASSANO, Maria da Graça (2003). A Perspectiva Discursiva da Leitura e Algumas Considerações Relativas ao seu Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental. In: *Linguagem em Discurso*, vol.3, no.2, jan/jun.

- CERTEAU, Michel (1998). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª.edição.
- CESTARO, Selma A. M. (2006). O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. Encontrado no site: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acessado em 14 de julho de 2006.
- CHAGAS, Valnir (1979). *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª. edição.
- CHARTIER, Roger (1996). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Iluminuras.
- CORACINI, Maria José R. F. (org.) (1995). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores.
- (1999). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes Editores.
- (2005). Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, Regina C. de C. P. (org.) (2005). *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras Edições.
- FERNANDES, Cleudemar A. (2005). *Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas.
- FOUCAULT, Michel (1971). *A Arqueologia do Saber*. Petrópolis: Vozes.
- GERALDINI, Alexandra F. S. (1995). *Crenças na Sala de Aula de Leitura*. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUC-SP.
- GRIGOLETTO, Marisa (1995). Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, Maria José R. F. (org.) (1995). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores.
- _____ (1999). Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? In: CORACINI, Maria José R. F. (org.) (1999). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes Editores.
- _____ (2000). As Representações da Língua estrangeira e a Constituição do Sujeito-Aluno de Línguas. Anais do II Congresso Nacional de Lingüística.
- HUTCHINSON, I. & WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes A Learning-Centred Approach*. Cambridge Cambridge University Press.
- INEP. Censo Escolar e Superior de 2004. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Encontrado no site <http://www.inep.gov.br>
- KATO, Mary A. (1998). *No Mundo da Escrita – Uma Perspectiva Psicolingüística*. São Paulo: Ática, 6ª. edição.

- KLEIMAN, Ângela (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes Editores.
- (2000). *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes Editores, 7^a. edição.
- KOCK, Ingedore (1989). *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
- (2001). *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 5^a. edição.
- (2003). *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2^a edição.
- KOCK, Ingedore & TRAVAGLIA, Luiz C. (2001). *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 12^a. edição.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LIMA, Regina C. de C. P. (org.) (2005). *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras Edições.
- NOGUEIRA, Teresinha de F. & SIROLI, Sonia (2005). *Leitura em Língua Inglesa: Agora é a Vez/Voz do Leitor*. In: Anais do XXXIV GEL – Grupos de Estudos Lingüísticos. Campinas.
- ORLANDI, Eni P. (1986). A Análise do Discurso: Algumas Observações. In: *DELTA*, vol. 2, no. 1, pp. 105-126.
- (1987). *A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2^a. edição.
- (1988). *Discurso e Leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- (1996). *Interpretação – Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. Petrópolis, Editora Vozes.
- OSAKABE, Haquira (2002). *Argumentação e Discurso Político*. 2^a. edição. São Paulo: Martins Fontes.
- PARKINSON DE SAZ, S. M. (1980). *La Lingüística y la Enseñanza de las Lenguas. Teoría y Práctica*. Madrid: Empeño 14.
- PIETRARÓIA, Cristina M. C. (1997). *Percursos de Leitura*. São Paulo Annablume Editora.
- (2001). *Questões de Leitura*. São Paulo: Annablume Editora.
- ROSEMBERG, Fulvia (1994). A Educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. & MUÑOS-VARGAS, M. *Mulher Brasileira é Assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS: Brasília, DF: UNICEF.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T.S. (1989). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROBINSON, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes)*. Pergamon.

SEDYCIAS, João (2006). O Que é Inglês Instrumental? Encontrado no site: http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument_01e.htm. Acessado em 14 de julho de 2006.

STREVEENS, Peter (1988). ESP After Twenty Years A Re-appraisal. In TICKOO, M.L. (ed.). *ESP State of the Art*. Anthology Series 21. SEAMEO Reagional Language Centre.

TICKOO, M.L. (ed.). *ESP State of the Art*. Anthology Series 21. SEAMEO Reagional Language Centre.

VASSEUR, Marie T. (2004). Places Discursives, Imaginaire Dialogique et Apprentissage de la Langue. In: Moore, Danièle (coord.). *Lês représentations dès Langues et de Leur Apprentissage: Références, Modèles, Données et Méthodes*. France: Didier.

Livros Didáticos Analisados:

ALEXANDER, L.G. *Mainline*. London: Longman, 1973, pp.45-46.

FITZGERALD, Frederico. *Gramatica – Teoria e Pratica da Lingua Inglesa*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 22^a. edição, s/d, sendo que a data da 17^a. edição é de 1932, p.21.

MARQUES, Amadeu. *Password – Special Edition*. São Paulo: Editora Ática, 1999, pp 15-19.

RICHARDS, J. C. & DANDY, Chuck. *Passages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.25.

ANEXO A

Questionário

Prezado(a) aluno(a)

Este questionário configura-se em uma parte da minha pesquisa de mestrado. Gostaria de contar com sua colaboração respondendo as questões que são propostas. Agradeço antecipadamente.

01- Sexo:

- A) () masculino
- B) () feminino

02- Idade:

_____ anos.

03- Você cursou o ensino fundamental:

- A) () todo em escola pública.
- B) () todo em escola particular.
- C) () a maior parte do tempo em escola pública.
- D) () a maior parte do tempo em escola particular.
- E) () metade do tempo em escola particular e metade em escola pública.

04- Você cursou o ensino médio:

- A) () todo em escola pública.
- B) () todo em escola particular.
- C) () a maior parte do tempo em escola pública.
- D) () a maior parte do tempo em escola particular.

05- Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- A) () Comum ou não-profissionalizante.
- B) () Profissionalizante técnico.
- C) () Profissionalizante de magistério de 1^a. a 4^a séries.
- D) () Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- E) () Outro curso. Qual? _____

06- Você estudou inglês antes de ingressar na universidade?

- () sim
- () não

07- Em caso afirmativo, quanto tempo?

- A) No ensino fundamental _____
- B) No ensino médio _____
- C) Em institutos de idiomas _____
- D) Outros. Qual(is)? _____

08- Na sua avaliação, quando você ingressou na universidade, seu nível de conhecimento lingüístico da língua inglesa era:

- A) () ótimo.
- B) () bom.
- C) () razoável.
- D) () insatisfatório.

09- Que livro(s) didático(s) seu professor de inglês adotou:

- A) no ensino fundamental _____
- B) no ensino médio _____
- C) no instituto de idiomas _____

10- Descreva, sucintamente, como eram suas aulas de leitura em inglês no ensino fundamental.

11- Descreva, sucintamente, como eram suas aulas de leitura em inglês no ensino médio.

12- Descreva, sucintamente, como eram suas aulas de leitura em inglês no instituto de idiomas.

13- Que tipo de material você gosta de ler em inglês: (você pode assinalar mais de uma alternativa)

- A) () romance.
- B) () livro técnico-científico.
- C) () jornal.
- D) () gibi.
- E) () revista.
- F) () outros. Qual(is)? _____

14- O que você considera uma boa aula de leitura em inglês?

15- Você pratica inglês atualmente: (você pode assinalar mais de uma alternativa)

- A) ☐ na universidade.
B) ☐ no trabalho.
C) ☐ em casa.
D) ☐ com amigos.
E) ☐ com pessoas da família.
F) ☐ com estrangeiros.
G) ☐ com professores e/ou alunos.
H) ☐ outros. Qual(is)? _____

16- Você trabalhava durante o período em que frequentou a universidade?

- ☐ sim ☐ não ☐ apenas parte do tempo

17- Em caso afirmativo, qual tipo de trabalho desenvolvia?

- A) ☐ em empresas.
B) ☐ no comércio.
C) ☐ como professor na educação infantil.
D) ☐ como professor no ensino fundamental.
E) ☐ como professor no ensino médio.
F) ☐ outros. Qual(is)? _____

18- Se você foi professor da educação básica, durante quanto tempo exerceu essa atividade?

- A) na educação infantil _____
B) nas séries iniciais do ensino fundamental (1^a. a 4^a.) _____
C) nas séries finais do ensino fundamental (5^a. a 8^a.) _____
D) no ensino médio _____

19- Se você foi professor de 5^a. a 8^a. e de ensino médio, indique as disciplinas que ministrou:

- A) de 5^a. a 8^a. _____
B) no ensino médio _____

20- Você pretende dar aulas de inglês após terminar o curso de Letras?

- ☐ sim ☐ não ☐ não sei

Por que?

21- Em caso afirmativo, em que nível de ensino da educação básica pretende dar aulas:

- A) ☐ ensino infantil.
- B) ☐ séries iniciais do ensino fundamental (1^a. a 4^a.).
- C) ☐ séries finais do ensino fundamental (5^a. a 8^a.).
- D) ☐ ensino médio.

Por que? _____

22- Você pretende trabalhar leitura em suas aulas de inglês?

- ☐ sim ☐ não ☐ às vezes

23- Em caso afirmativo, de que maneira trabalharia a leitura em sala de aula de inglês?

24- Você já viajou para algum país de língua inglesa?

- ☐ sim ☐ não

25- Em caso afirmativo, por quanto tempo esteve nele: _____
e com que objetivo realizou a viagem:

- A) ☐ lazer.
- B) ☐ trabalho.
- C) ☐ estudo.
- D) ☐ fixar residência.
- E) ☐ visita a parentes/amigos.
- F) ☐ compras.
- G) ☐ outros. Qual(is)? _____

26- No caso de não ter viajado ainda, pretende viajar?

- ☐ sim ☐ não

27- Em caso afirmativo, com qual objetivo?

- A) ☐ Lazer.
- B) ☐ Trabalho.
- C) ☐ Estudo.
- D) ☐ Fixar residência.
- E) ☐ Visita a parentes/amigos.
- F) ☐ Compras.
- G) ☐ Outros. Qual(is)? _____

ANEXO B

D 6 (DUPLA 6)

Plano de Aula

Público alvo: ensino médio

Duração: 5 aulas

Conteúdo: texto “Imagine”, música de John Lennon e compreensão do texto.

Desenvolvimento:

1o. momento: dividir a sala em grupos de até 5 alunos

2o. momento: a professora explicará a atividade falando: qual música será trabalhada, e em seguida todos juntos ouvirão a música, pelo menos 3 vezes.

3o. momento: a professora distribuirá a música em forma de tiras, isto é, cada verso.

4o. momento: os alunos depois de ouvir a música, irão ler as tiras e montarão a música de forma correta em cartazes.

5o. momento: em seguida, a professora colocará a música correta no retro-projetor e os grupos trocarão de cartazes, para que seja feita a correção da música.

6o. momento: a professora distribuirá para cada grupo de atividades:

- 1a. etapa da atividade: a professora fará um diálogo com cada grupo pedindo que coloquem qual a mensagem que a música passa. Os alunos deverão buscar no dicionário, as palavras que não entendem.
- 2a. etapa da atividade: debate em sala, os alunos farão um círculo de cadeiras e debateremos a música, de acordo com que cada grupo entendeu.
- 3a. etapa da atividade: trabalhar a escrita. Exercícios de verdadeiro ou falso sobre a música. Questões sobre a música, trabalhando palavras antônimas citadas na música pedindo que citem alguns. Ex.: heaven – hell.

Retirar do texto os versos que exprimem:

a) a esperança de que o povo fique sempre junto unido.

b) algumas acham que ele é um sonhador.

c) as pessoas compartilhando o mundo todo. Por último, os grupos responderão a pergunta: Vocês concordam com esta visão do mundo? Explique.

Objetivo:

1. levar o aluno a ter prazer pela leitura na língua estrangeira.
2. trabalhar o ouvir, a escrita, de uma forma prazerosa.
3. refletir sobre a importância da amizade união, do companheirismo dentro da sala e aula e fora dela.
4. saber interpretar textos na língua estrangeira.

Recursos materiais: rádio, cd, retro-projetor e cartolina.

Objetivo geral: desenvolver habilidades de leitura na língua estrangeira, compreendendo as informações contidas nos textos.

ANEXO C

D 21 (DUPLA 21)

Texto – A New AIDS Vaccine Candidate

- 1- Leitura silenciosa, individual.
- 2- Reunir em grupos (máximo 3 pessoas) e fazer leitura visando a compreensão textual.
- 3- Colaborar para que os grupos façam um debate sobre o assunto abordado.
- 4- Questionar sobre os cognatos e seus significados (palavras “transparentes” são facilitadoras?)
- 5- Em grupos – localizar no texto as seguintes frases:
 - a) Todos os animais foram infectados com SHIV.
 - b) Mesmo macacos que receberam doses pequenas.
 - c) Todas essas três proteínas induzem respostas específicas.
 - d) Os macacos vacinados continuaram com o vírus.
- 6- Fazer um debate “entre grupos” para analisar a compreensão textual, o que cada grupo absorve do outro, aumentando desta forma e enriquecendo seu aprendizado da língua Inglesa.

Aplicar em 3º. ano de ensino médio

ANEXO D

D2 (DUPLA 2)

Plano de Aula de Inglês

O nosso plano de aula sem utilização de gramática ou algo do tipo seria algo relacionado com música, sem dúvida, porque achamos que é uma das melhores, senão a melhor, forma de se aprender um novo idioma.

A música escolhida seria **8 Days a Week**, dos Beatles, por vários motivos: primeiro, porque nós amamos os Beatles, segundo porque eles tinham letras realmente simples de se entender no começo da carreira, terceiro por causa da melodia irresistível.

Num primeiro momento daríamos uma breve introdução sobre a banda aos alunos, o nome do grupo, de onde eles são, os integrantes do grupo, o nome da canção, etc. Após essa etapa daríamos a todos a letra da canção para eles irem lendo-a antes de tocarmos a música. O objetivo aqui não é tradução, é tentar entender a língua inglesa sem ter que usar o português, tentar captar a mensagem que a música deseja passar. Como essa aula seria dada para alunos de 2o. ou 3o. Colegial, o uso do dicionário seria permitido, desde que o mesmo fosse inglês-inglês, sem contar a ajuda do professor, que estaria à disposição do aluno em todos os momentos.

Depois disso começaríamos a fazer perguntas-chave do tipo: What is this song about? Is it a political song? E dependendo das respostas daríamos início a uma espécie de debate na sala, a fim de fazer com que todos os alunos tivessem a chance de praticar o inglês (fala) e expressar suas opiniões. As dúvidas seriam respondidas, sempre em inglês, e a aula se encerraria com o grand finale que seria todo mundo cantando a música junto.

Achamos que isso faria com que o interesse pela leitura nos alunos fosse despertado, além de ser um ótimo exercício de leitura e de construção de vocabulário, construção essa fundamental na hora de ler.

ANEXO E

D 31 (DUPLA 31)

Ler e interpretar textos em inglês

Um dos grandes desafios do professor de língua estrangeira é despertar o interesse de seus alunos para a leitura de textos. Por isso a escolha dos textos tem sido uma tarefa difícil para os docentes.

O texto deve ser criativo, leve e ao mesmo tempo respeitar os limites do aluno. Feita a escolha do texto, outra preocupação encontra-se na atividade que será aplicada para trabalhar o vocabulário e a gramática.

Abaixo se encontra um exemplo de texto interessante para ser trabalhado com alunos do Ensino Médio. O que chama a atenção no texto é o teor de humor presente, o que torna a leitura mais prazerosa.

Em relação às atividades, é muito importante quando se propõe, que o significado das palavras seja descoberto pelos alunos através de “frases-charadas” que serão completadas com as opções oferecidas. E a interpretação deve ser feita de maneira simples e eficiente, levando em consideração o conteúdo do texto.

Shockproof

The English chemist and physicist Henry Cavendish (1731-1810) was an eccentric. Once he was in his laboratory when he decided to measure the strength of an electric current. The problem was that he had no appropriate instruments for the purpose, so he decided to find it in a direct way. He shocked himself with the current of the charge and estimated the pain. (no, he didn't die there. He lived until he was eighty years old.)

(adapted from The Book of Facts, Isaac Asimov)

Vocabulary

1. He-Man is very strong. He has great

- a) purpose b) strength c) charge d) pain e) way

2. A scientist who specializes in Chemistry and physics is a

- a) physicist/chemist b) current/shock c) chemist/physicist

3. They need to That thing. They need to find its size.

- a) measure b) die c) live d) estimate e) shock

Questions

1. Did Cavendish much about Chemistry and Physics?
2. Where did he on that occasion?
3. What did he decide to measure?
4. What was his problem?
5. What did he decide to do, then?
6. Did he shock himself with the current on the charge?
7. What did he estimate?
8. Didi he die then?
9. When did he die?

ANEXO F

D 22 (DUPLA 22)

ATIVIDADE DE LEITURA

OBJETIVO: Promover uma leitura através de uma antecedida pesquisa que ativará o conhecimento prévio.

ETAPAS DA ATIVIDADE PROPOSTA:

- 1^a.) Uma aula antes do início da atividade, pedir aos alunos que procurem em revistas, internet, etc..., características gerais dos signos do zodíaco em Língua Portuguesa. Ler em casa, e trazer o material para sala de aula, proposta com objetivo de ativar conhecimento.
- 2^a.) Separar a sala em grupos, cada grupo analisará apenas o seu próprio signo ou de sua escolha.
- 3^a.) Leitura silenciosa do texto em Inglês para compreensão que será adquirida através do conhecimento prévio e pela familiarização dos cognatos.
- 4^a.) Utilização do dicionário para localizar a pronúncia correta das palavras novas através da interpretação dos símbolos fonéticos.
- 5^a.) Leitura em voz alta para a sala, um representante de cada grupo, ou à escolha.
- 6^a.) Anotar as semelhanças e as diferenças entre os textos: em português e inglês.
- 7^a.) Fazer uma comparação pessoal das características e qualidades positivas e negativas do seu signo ou do texto escolhido para análise.
- 8^a.) Detectar no texto a parte em que o autor oferece conselhos.
- 9^a.) Os textos não escolhidos, devem ser divididos entre os grupos e inicia-se novamente o mesmo processo.
- 10^a.) Outra atividade proposta é a pesquisa com os membros da família sobre seus signos.

ANEXO G

D 16 (DUPLA 16)

Plano de Aula

Título: Leitura e Compreensão do Texto

Assunto: Leitura e Compreensão do Texto

Série: Nível iniciante a intermediário (5^a./8^a. série)

Duração: 2 aulas

Introdução: Nossa aula através do texto apresentado aos alunos, eles terão que fazer a interpretação do texto com exercícios de vocabulário e de compreensão, através de questões onde revisarão: “past tense – regular/irregular verbs”

Superlative Adjectives

Colors (numbers) animals; que estão contidos no texto.

Objetivos: Ao término da aula os alunos serão capazes de:

- Revisar e memorizar, em inglês, assunto dado em sala de aula anteriormente, aproveitando o texto para formular questões.
- Compreender o texto através da leitura e questões de vocabulário.

Material Didático: Texto com gravuras, rico em cores podendo ser trabalhado com os numerais e animais.

Metodologia:

1. Primeiramente, após os alunos receberem o texto lerão de diferentes maneiras. Sozinhos, em voz alta, em dupla e por fim acompanhado na lousa através de um retroprojeto, acompanhando a professora para treinar a escrita e melhorar a pronúncia.
2. Depois de dominar o vocabulário e compreender a estória, faremos com os alunos um aquecimento (warm-up) lendo em voz alta e pedindo que eles repetissem, enfatizando o nome dos animais, cores, numerais (atividade relacionada para o nível iniciante).
3. Após essa fase inicial, revisaria os verbos dados em sala de aula, através de questões referentes ao texto, onde trabalharão com cores, números, animais, e usando a gramática:
 - Superlative Adjectives
 - Past tense – regular/irregular verbs

Exercício elaborado para os alunos intermediários, usando a compreensão do texto.

Avaliação: Analisar a entonação e a pronúncia em inglês. Fazer a correção dos exercícios referentes às respectivas séries, em dupla e coletiva, percebendo se foi possível a compreensão do texto e a revisão do assunto dado em sala de aula.

Desta maneira foi possível treinar com os alunos a escuta, pronúncia, utilizando a língua estrangeira para aprender coisas do cotidiano como: cores, números e animais, traduzindo-as, respectivamente.

1- Vocabulary : match the following words:

1- Farmer	() Penas
2- Fair	() Fita
3- Rooster	() Cabeça
4- Judge	() Cantar
5- Ribbon	() Coçou
6- Crow	() Feira
7- Feathers	() Dar à luz
8- Scratched	() Juíza
9- Head	() Fazendeiro
10- Give birth to	() Galo

2- Can you name:

- a) 3 other colors?
- b) The numbers from 5 to 10?
- c) 3 other animals?

3- Something

- a) Big
- b) Fat
- c) Soft
- d) Fluffy

4- Find the opposites:

1- Big	() Hard
2- Fat	() Low
3- Loud	() Small/Little
4- Soft	() Thin

5- Review – Past Tense – Regular/Irregular verbs

- Superlative Adjectives
- Colors/Numbers/Animals

Comprehension Questions:

- 1- Where did Farmer Jones and his family go?
- 2- What did Mrs. Jones take to the animal fair?
- 3- Who took yellow duck to the animal farm?
- 4- Who came the next day?
- 5- Why did the judge give pink pig a ribbon?
- 6- Did the judge give red rooster a ribbon too?
- 7- Who had the softest and fluffiest feathers?
- 8- How many ribbons did the judge give white rabbit?

Complete:

- a) Pink pig was the _____ and _____ pig in the animal fair.
- b) Red rooster could crow the _____ in the animal fair.
- c) Yellow duck had the _____ and _____ feathers in the animal fair.

ANEXO H

D 20 (DUPLA 20)

Texto: “Are girls smarter than boys?”

(Adapted from the Journal of Neuroscience, May 15, 1999)

O texto já é sugestivo pelo tema. Foi escolhido para gerar uma certa disputa em sala de aula sobre a eterna guerra dos sexos, e foi proposital para que o interesse do aluno para a leitura do texto fosse despertado.

Tempo para a apresentação do texto e desenvolvimento das atividades: 2 aulas

Etapas para o desenvolvimento do plano de aula:

Apresentar o título do texto.

Que leitura pode ser feita a partir do título? É possível saber o assunto abordado no texto a partir do título?

Após a introdução do título, fazer a leitura do texto explicativo, que vem logo após o título e antes do texto, para ampliar o entendimento do assunto abordado no texto.

Algumas estratégias foram apresentadas aos alunos antes que a leitura do texto fosse iniciada. São elas:

- basear-se em palavras parecidas da Língua Portuguesa – cognates;
- prestar atenção às palavras que são repetidas várias vezes no texto, pois são importantes para uma maior compreensão do texto. Se não for possível “adivinhar” a palavra (ou sua tradução), pode-se procurar no dicionário;
- ser seletivo, ou seja, designar maior atenção ao que precisa de maior atenção;
- basear-se em palavras já conhecidas.

Partir, então, para a leitura do texto.

A princípio, seria pedido aos alunos a leitura do texto em silêncio, para que as palavras conhecidas por cada um comecem a ser assimiladas.

Fazer uma segunda leitura do texto, se necessário.

A partir da(s) leitura(s), conversar com os alunos a respeito do texto. O que os alunos entenderam sobre o que foi lido? O que fez com que eles chegassem a uma conclusão: o conhecimento de palavras (vocabulário) da língua Inglesa, ou foram feitas inferências de algum texto ou informação já obtida anteriormente que tratava do mesmo assunto, que já fora lido na língua materna?

Apresentar as questões para que possam então ser debatidas e possivelmente respondidas pelos alunos e ver o nível de compreensão deles.

O texto não será totalmente traduzido, mas somente as frases e partes necessárias para um melhor entendimento sobre o assunto abordado no texto.

Avaliação:

A avaliação será de forma individual, analisando assim o interesse de cada um ao longo da aula, sua participação e desenvolvimento das atividades.

Bibliografia:

Marques, Amadeu. New Password English 1. Ed. Ática, 15a. edição, p.148.

Are girls smarter than boys?

As discussões entre os sexos sobre “quem pode mais, quem é mais isto, mais aquilo ...” sempre acirram os ânimos e geram polêmica, principalmente quando o assunto é inteligência. Estudos recentes têm revelado que em muitas áreas da atividade humana cada sexo tem um desempenho diferente. Que diferenças são essas? Formule hipótese sobre o assunto e, com a leitura do texto, veja se elas são confirmadas.

In modern times, no one refers to women as the weaker sex. They're stronger, healthier, more powerful and more successful than ever before. But are they more intelligent than men? What are the differences in brain size between boys and girls? For people who loves comparisons there is some interesting scientific news recently published in the Journal of Neuroscience.

It's true that head size correlates statistically with intelligence, and men's head, like their bodies, are bigger than women's. Women's brains are, on average, slightly smaller than men's but this reflects their smaller body size. Recent studies suggest that women have the same number of brain cells, just crammed into a smaller space.

Psychology tests show that women are as intelligent as men, they score equally on intelligence test. But there is a difference. Women have a higher proportion of gray matter, the brain cells responsible for computation. On the other hand, men have a greater amount of white matter, which manages communications among cells.

The gray/white variation also helps to explain why men and women tend to excel at different cognitive tests. Women are usually more skillful verbally, they are better at verbal and language abilities, while men are usually better at tasks that involve spatial skills, like mathematics and physics.

Working with the text.

- 1- Qual o assunto principal do texto? (What is the main subject of the text?)
- 2- As mulheres continuam sendo vistas como sexo frágil? (Are women still being seeing as the weaker sex?)
- 3- Os estudos científicos realmente mostram se há ou não diferença entre os tamanhos dos cérebros femininos e masculinos? (Does scientific news really show if there is or not difference between women/men brain sizes?)

4- Quem é considerado mais inteligente? O que no texto baseia tal resposta? (Who is considered more intelligent? (What in the text gives such answer?)

5- Separe em duas colunas as habilidades femininas e masculinas. (Divide in two columns the men's and women's abilities)

Bigger heads – higher proportion of gray matter – better at verbal and language abilities – bigger bodies – smaller body size – more skillful verbally – better at mathematics and physics – brain cells crammed into a smaller space – better spatial skills – smaller brain – greater amount of white matter

6- Quais palavras destacam-se no texto como palavras chave? (What words were used as keywords?)

ANEXO I

D 30 (DUPLA 30)

Série: 8ª.

Tempo previsto: 2 aulas para o filme

2 aulas para as atividades

OBJETIVOS:

Facilitar a leitura através de temas conhecidos.

Incentivar a produção oral através de comentários que os alunos escrevem, depois de lêem.

Dinamizar as aulas de produção oral.

RECURSOS UTILIZADOS:

Fita de vídeo – filme “Tarzan”

Letra da música principal em inglês e português

DESENVOLVIMENTO:

1ª. Etapa: Assistir o filme Tarzan.

2ª. Etapa: debater questões do tipo:

Que mensagem o filme passa para você?

Na vida real pode dar certo o amor entre pessoas de mundos diferentes como no filme?

3ª. Etapa: Distribuir a letra da música em inglês e os alunos deverão:

Escrever/falar a respeito da letra da música;

Comentar se a música foi feita, especialmente para o filme (opinião pessoal)

4ª. Etapa: Distribuir a letras da música em português e comentar:

A tradução foi feita “ao pé da letra”?

A mensagem é parecida com a que você percebeu no filme?

AVALIACÃO:

Será avaliada a participação dos alunos nas atividades, ou seja, se eles tentaram falar e escrever usando os conceitos já adquiridos.

LETRA DA MÚSICA EM INGLÊS

You'll Be in My Heart
(Você estará em meu coração)
Phill Collins

Come stop your crying it will be all right
Just take my hand hold it tight
I will protect you from all around you
I will be here don't you cry

For one so small you seem so strong
My arms will hold you
Keep you safe and warm
This bond between us can't be broken
I will be here don't you cry

'Cause you'll be in my heart
Yes, you'll be in my heart
From this day on now and forever more
You'll be in my heart
No matter what they say
You'll be here in my heart
Always

Why can't they understand the way we feel
They just don't trust
What they can't explain
I know we're different but deep inside us
You're not different at all

And you'll be in my heart
Yes, you'll be in my heart
From this day on now and forever more
Don't listen to them
'Cause what they know

We need each other
To have, to hold
They'll see in time I know

When destiny calls you
You must be strong
I may not be with you
But you've got to hold on
They'll see in time I know
We'll show them together

'Cause you'll be in my heart
Believe me, you'll be in my heart
I'll be there from this day on
Now and forever

Oh, you'll be in my heart
No matter what they say
You'll be here in my heart
Always ... Always
I'll be with you
I'll be there for you always
Always and always

Just look over your shoulder

I'll be there always

LETRA DA MÚSICA EM PORTUGUÊS

No meu coração você vai estar
(Ed Mota)

Não tenha medo, pare de chorar
Me dê a mão, vem pra cá
Vou proteger-te, de todo o mal
Não há razão, pra chorar.

No teu olhar, eu posso ver
A força pra lutar e pra vencer
O amor nos une, para sempre
Não há razão, pra chorar.

No meu coração
Aonde quer que eu vá
Você sempre vai estar
Aqui.

Porque não podem ver o nosso amor
Porque o medo
Porque a dor
Se as diferenças não nos separam
Ninguém vai nos separar

E no meu coração
Você vai sempre estar
O meu amor contigo vai seguir.

Não deixe ninguém
Tentar lhe mostrar
Que o nosso amor
Não vai durar
Eles vão ver, eu sei.

Pois quando o destino
Vem nos chamar
Até separados, é preciso lutar
Eles vão ver, eu sei
Nós vamos provar que ...

Pois no meu coração
Você vai sempre estar
Eu juro que o meu amor
Vai contigo

No meu coração
Aonde quer que eu vá
Você vai sempre estar
Aqui ... aqui
Para sempre

Meu amor vai contigo
Sempre contigo

É só fechar os olhos
Quando fechar os olhos
Basta fechar os olhos

Vou estar aqui

ANEXO J

D 1 (DUPLA 1)

Projeto de Aula

Para alunos do primeiro ano do ensino médio

Temos como objetivo desenvolver um projeto de leitura onde o aluno perceba que existem várias formas de leitura e que uma completa a outra, simplificando e completando o resultado final.

Diante disto, desenvolvemos uma aula de leitura em que o aluno aprenda e desenvolva vários tipos de leitura, para depois conseguir atingir um resultado mais completo, e não apenas da simples tradução.

Vale ressaltar que o assunto a ser trabalhado deverá acompanhar a faixa etária (ciclo) que será trabalhada, e o assunto ser pertinente aos mesmos, fugindo do convencionalismo direcionado apenas à gramática.

Atualmente ainda se desenvolvem leituras apenas por decodificação, onde na língua estrangeira gera grande confusão devido a diferença dos posicionamentos dos termos gramaticais.

“Para nós brasileiros a interpretação de textos é facilitada pela semelhança no plano do vocabulário, uma vez que o português é uma língua latina e o inglês possui cerca de 50% de seu vocabulário proveniente do latim. É certo que devemos cuidar dos falsos cognatos. Estes, entretanto, não chegam a apresentar 0,1% do vocabulário de origem latina”. (Santa Cruz do Sul, Ricardo Schütz)

Portanto o aluno deve sempre estar atento para quaisquer semelhanças. Se a palavra em inglês lembrar algo que conhecemos do português, provavelmente tem o mesmo significado.

Diante desta concepção é que pretendemos orientar nossos alunos a fazê-los perceber que uma leitura estrangeira pode tornar-se muito interessante. É lógico que dependerá muito do desempenho do aluno e da colaboração do orientador.

Metodologia

Nosso primeiro passo será de apresentar um material diferente ao que os alunos estão acostumados (livros didáticos) e a partir disto desenvolver estratégias das concepções de leitura, fazendo-o refletir e principalmente se interessar pelo texto.

Apresentar aos alunos textos com figuras (pertinentes ao assunto), onde os alunos primeiramente farão uma leitura visual, pressupondo o assunto do contexto. Fazendo uma dinâmica com os alunos, onde cada um relata sua visão.

Feito isto, nós orientadores, explicaremos as técnicas e estratégias de leitura. O leitor competente não lê de forma linear, mas em busca do significado global daquilo que lê.

Assim, de certa forma, ele cria o significado com base no seu conhecimento da língua e do mundo. Ao ler um texto, ele pode ser capaz de aprender o significado do texto como um todo sem necessariamente dominar todas as suas palavras e estruturas, utilizando para tanto certas técnicas de leitura:

Skimming- checar a idéia mais geral do texto, isto é não se preocupar com pontos específicos.

Scanning – é uma estratégia de leitura em que o leitor busca objetivamente de localizações em que está interessado, é objetivo e seletivo, e nem precisa ler o texto inteiro.

O leitor estabelece a sua técnica de leitura de acordo com seus interesses e/ou necessidades. Para cada técnica de leitura existem estratégias específicas para se chegar à compreensão. Aconselha-se ao aluno começar sempre por aquilo que já conhece, procurando o conhecido e, a partir daí, estabelecer relações.

Estratégias de Leitura

Destacamos as seguintes estratégias: sensibilização, palavras cognatas, palavras repetidas, conhecimento prévio, tipos de texto, antecipação, dicas tipográficas, informação verbal não-linear, abordagem de vocabulário, classes gramaticais, estrutura nominal, estrutura frasal, estrutura textual (coesão, referência pronominal, marcadores de discurso), técnicas de resumo.

Depois da explicação passamos para a leitura. Primeiramente os alunos farão uma leitura silenciosa do texto, utilizando os recursos anteriormente estudados, depois o professor ou um aluno faz a leitura na íntegra. Após a leitura, faz-se um debate onde cada aluno relatará o que entendeu do texto, respeitando o limite dos mesmos.

Para finalizar, levaremos um texto de fonte estrangeira (assunto relevante ao tema estudado), onde possibilitará aos alunos uma comparação textual, em que poderão perceber a diferença entre os textos redigidos por um brasileiro e por um americano.

ANEXO L**D 32 (DUPLA 32)**

Revista Businessweek

Atividade sobre propaganda

Questões

- 1- Do que é a propaganda? Como você chegou a essa conclusão?
- 2- O que você mudaria na propaganda para deixá-la mais clara?
- 3- Que imagem o autor da propaganda tem de quem está lendo?
- 4- Que imagem a propaganda faz do produto?
- 5- Que visão o autor da propaganda tem, levando em consideração o título da propaganda, das pessoas que usam ou usarão o produto oferecido?

ANEXO M

D 15 (DUPLA 15)

Plano de aula: correspondência

Duração: 4 aulas

Série: 7^a. série

Objetivo: O texto abordado trata de uma correspondência; o aluno poderá compreender a montagem de uma carta, como iniciar, desenvolver e finalizar, sempre com coesão e coerência. O texto tem um entendimento fácil e legível para que o aluno possa ter uma leitura sem barreiras. Assim o aluno entenderá o texto para a sua compreensão, podendo então transmitir mais segurança para o aluno na escrita e fala da língua inglesa.

Metodologia:

- A professora apresentará o texto “Dear Carmen” para o aluno através da escrita e leitura.
- Após, o aluno identificará as palavras que ele já conhece.
- Como o conhecimento prévio do aluno através de aulas anteriores, ele produzirá uma carta para um colega da sala.
- Depois que cada aluno estiver com a sua carta irão fazer a leitura de tal.
- Assim eles próprios poderão analisar se a sua carta pôde transmitir coesão e coerência como o exemplo passado pela professora com o texto “Dear Carmen”.

Conteúdo:

- Leitura e análise do texto “Dear Carmen” com o questionário referente ao próprio acompanhado pelo vocabulário.

Avaliação:

- Avaliação da escrita
- Avaliação do questionário
- Avaliação oral

Bibliografia:

LADO, Rober. Lado English Series 2, p. 12.

Dear Carmen

My name is David Lopez. I'm 17 years old and I live with my family. We live in an apartment in Brooklyn. Brooklyn is part of New York city. I'm sending pictures of me and my family with this letter.

I'm in my last year of high school now. I'm studying English, Spanish, Math, History, and Chemistry. I like studying Spanish, but my Spanish isn't very good. In my free time, I play basketball and go to the movies. I don't have a girlfriend now.

Let me tell you a little about my family. I have one brother and two sisters. My brother goes to elementary school, and my sisters go to junior high school. My parents both work. My father sells cars, and my mother is a bookkeeper. She works in a department store.

Please write and tell me about yourself. Also, please send me pictures of you and your family.

Your friend

David

Answer these questions

- 1- Where does David Lopez live?
- 2- Who does he live with?
- 3- What does his father do?
- 4- Where does his mother work?
- 5- Who goes to school?
- 6- What does David study?
- 7- What does he do in his free time?
- 8- Who is David's girlfriend?

ANEXO N**D 26 (DUPLA 26)****Atividades de Leitura**

As atividades de leitura do texto **How Long Does a Marriage Last** foram desenvolvidas para alunos de 7^a. e 8^a. séries.

Class – How long does a marriage last?**ACTIVITIES**

- 1- Listen to the cassette about the text.
- 2- Questions about the text (Did you understand? What did you think about the text? etc.)
- 3- Reading the text
- 4- Vocabulary

marriage – casamento

ever after – para sempre

likely – provavelmente

clairvoyant – vidente

bride – noiva

groom – noivo

emptiness – vazio

to end up – acaba por

merely – simplesmente

couples – casais

relatives – parentes

research – pesquisa

5 – Match the words with the same meaning

(1) married	() some
(2) likely	() may
(3) might	() however
(4) any	() inquiry
(5) relatives	() beyond
(6) young	() probably
(7) famous	() successful
(8) although	() couple
(9) outside	() teenager
(10) research	() family

ANEXO O

D 25 (DUPLA 25)

Aula de Leitura e Interpretação de Texto

Pré-reading task

Para apresentar o texto “CD has unreleased songs by Renato Russo”, será feita uma atividade de aquecimento ou “warm-up”, com o objetivo de motivar os alunos tanto para o assunto quanto para o conteúdo do texto. Nesta Pré-Reading activity, os alunos deverão responder as seguintes perguntas, numa “open discussion”:

- Who is Renato Russo? What do you know about him?
- Do you know any of his songs? Which ones?

Reading Task

Para obter o melhor aproveitamento da leitura selecionada, é preciso fazer com que os alunos se foquem em algumas questões colocadas no texto e não percam seu foco durante a leitura. Assim, algumas questões são propostas para serem respondidas, mentalmente, durante a leitura do texto. A seguir, são descritas as instruções para a atividade:

Read the text “CD has unreleased songs by Renato Russo”.

Along your reading, try to mentally answer to these questions:

- Is Renato Russo alive?
- What kind of music does he belong to?
- What were Renato Russo’s activities as an artist?
- Were his songs in secret?
- What was in a box?

Checking the reading task

Após a leitura focalizada nas questões acima propostas, os alunos deverão tentar responder as perguntas, em “Pair Work”, observando se suas respostas estão de acordo com as informações do texto.

Try to answer the questions to a partner.

Were your conclusions the same?

Assim, os alunos estarão mais preparados para discutir se seguintes questões de opinião, que visam ampliar o conhecimento dos alunos a partir da leitura realizada. O seguinte trabalho poderá ser feito oralmente, em pair-work, e/ou por escrito, na tentativa de desenvolver um parágrafo dissertativo sobre Renato Russo e sua importância para a música e a juventude brasileira.

Now, share your opinion about the following:

- Why is the CD's name "Renato Russo Presente"?
- What is the importance of "Renato Russo Presente" CD for the young Brazilians?
- In your opinion, are Renato Russo's songs updated?

Referência Bibliográfica

Maganews. São José dos Campos, maio de 2003, número 16, página 3, Livro Idiomas.