

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Vagner Quartezan

**Leitura de textos em língua inglesa: construindo uma prática
dialógica de leitura**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E

ESTUDOS DA LINGUAGEM – LAEL

SÃO PAULO

2010

VAGNER QUARTEZAN

**Leitura de textos em língua inglesa: construindo uma prática
dialógica de leitura**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem, sob a orientação da
Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

2010

INTRODUÇÃO

Página 1 - segundo parágrafo - onde se lê “chamou a atenção”, leia-se “chamaram atenção”,

Página 1 - quinto parágrafo - onde se lê “ São anos e anos passados no ambiente escolar”, leia-se “ Muitos foram os anos passados no ambiente escolar”. No mesmo parágrafo, onde se lê “candidato”, leia-se “aluno”.

Página 2 - quarto parágrafo - acrescente-se à primeira linha “pressupõe...que o aluno tenha”.

Página 3 - primeiro parágrafo - onde se lê “criando um espaço em que eles podem...” . leia-se “criando um espaço em que eles possam...”

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Página 5 - primeiro parágrafo - segunda linha, onde se lê “segue”, leia-se “seguem”.

Página 5 – segundo parágrafo – onde se lê “apresento um breve histórico...”, leia-se “apresento uma discussão...”

Página 5 - último parágrafo - onde se lê “ ...tanto do professor para o aluno quanto dos próprios alunos entre si, leia-se “...tanto do professor para o aluno quanto entre os próprios alunos”.

Página 6 - primeiro parágrafo - onde se lê “...foi visto”, leia-se “...era visto”.

Página 7 - quinto parágrafo - onde se lê “...romper com os paradigmas vigentes e avançar, em relação a uma postura...”, leia-se “...romper com os paradigmas vigentes e avançar para além de uma postura...”.

Página 7 – último parágrafo – onde se lê “...o foco para a leitura se voltasse ao aprendiz...”, leia-se “...o foco da leitura se voltasse para o ensino...”

Página 7 – último parágrafo – onde se lê “...o funcionamento, mesmo que parcial da língua estrangeira.”, leia-se “...uma habilidade em LE: ler, falar e escrever.

Página 9 - segundo parágrafo - onde se lê “...quanto mais informação...”, leia-se “...quanto mais informações...”.

Página 11 - terceiro parágrafo – onde se lê “ maior dificuldade n aprendizado de uma língua.”, leia-se “...maior dificuldade no aprendizado de uma língua.”

Página 12 - quinto parágrafo – onde se lê “...tais como pistas visuais, palavras cognatas..., leia-se “...tais como pistas visuais e palavras cognatas...”.

Página 12 - último parágrafo – onde se lê “...considerando-se suas experiências, seu conhecimento de mundo (PCN-1998), seus interesses e seus objetivos.”, leia-se “...considerando-se as experiências, o conhecimento de mundo (PCN-1998), os interesses e os objetivos deste último.”

Página 13 - último parágrafo – onde se lê “ Após ter feito um breve histórico da leitura abordando alguns aspectos sobre a leitura passo agora a descrever um novo histórico abordando as diferentes visões sobre a leitura.”, leia-se “Após ter feito um breve histórico da leitura abordando alguns aspectos sobre ela, passo agora a descrever um novo histórico abordando suas diferentes visões.”

Página 13 – último parágrafo – onde se lê “...um breve histórico...” , leia-se “uma breve discussão...”

Página 16 - segundo parágrafo - onde se lê “...uma falsa visão com relação ao relacionamento do homem com o mundo”, leia-se “...uma falsa visão da relação do homem com o mundo”

Página 19 - na nota de rodapé - onde se lê “appeareance”, leia-se “appearance” .

Página 22 - segundo parágrafo - onde se lê “...sendo sua representação inferencial”, leia-se “... formando sua representação inferencial.”

Página 28 - primeiro parágrafo - onde se lê “...que permite ao indivíduo...”. leia-se “...que permitem ao indivíduo...”.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Página 32 - primeiro parágrafo - onde se lê “...nenhum pensamento, teorias ou pedagogias são completamente autônomas.”, leia-se “...nenhum pensamento, teoria ou pedagogia é completamente autônoma.

Página 33 – primeiro parágrafo – onde se lê “...dos quais eles se utilizam para facilitar a compreensão e o entendimento de textos.”, leia-se “dos quais eles se utilizam na compreensão e o entendimento de textos.”

Página 33 - segundo parágrafo - onde se lê “...”textos que foram exigência de verificação de capacidade leitora...”, leia-se “textos que serviram de verificação de capacidade leitora”.

Página 34 - quarto parágrafo - onde se lê “...o procedimento inicia-se com a distribuição um texto...”, leia-se “...o procedimento inicia-se com a distribuição de um texto...”

Página 37 - terceiro parágrafo - onde se lê “...para casa e retornar para o curso de espanhol.”, leia-se “ ...para casa e depois retornarem para o curso de espanhol.”

Página 38 - quarto parágrafo - onde se lê “...saber o significado o título e, evidentemente, o que o autor tentava transmitir para o leitor”, leia-se “saber o significado e, evidentemente, o que o autor tentava transmitir ao leitor.”

Página 38 – quinto parágrafo - onde se lê, “...destinado à esclarecer...”, leia-se “destinado a esclarecer...”

Página 42 – último parágrafo - onde se lê “Este capítulo discutiu a metologia...”, leia-se “Este capítulo discutiu a metodologia...”

No final do mesmo parágrafo, onde se lê “O capítulo a seguir ao capítulo de análise e discussão dos dados.”, leia-se “O capítulo a seguir será de análise e discussão dos dados.”

ANÁLISE DOS DADOS

Página 43 – último parágrafo - onde se lê “A primeira análise refere-se à terceira vivência...”, leia-se “A primeira análise refere-se a terceira vivência...”

Página 53 - primeiro parágrafo - onde se lê “...pois todo processo de aprendizado...”, leia-se “.. pois todo processo de aprendizagem...”

Página 53 – terceiro parágrafo - onde se lê “...chamar a atenção das alunas participantes do modo...”, leia-se “chamar a atenção das alunas participantes sobre o modo...”

Página 54 - primeiro parágrafo - onde se lê “representa um indicador de que algumas das dificuldades encontradas pelos alunos reside em...”, leia-se “representa um indicador de que algumas das dificuldades encontradas pelos alunos residem em...”

Página 54 – terceiro parágrafo - onde se lê “...bastando à bastando à aluna Sandra...”, leia-se “bastando à aluna Sandra...”.

Página 54 – sexto parágrafo - onde se lê “...não as leva à construção de significados múltiplos, nem é possível...”, leia-se “não as leva à construção de significados múltiplos. Tampouco é possível...”.

Página 54 – último parágrafo – onde se lê “...foi utilizado de forma mecânica e estática, apesar de que, para compreendê-lo seja necessário...”, leia-se “...foi utilizado de forma mecânica e estática, embora seja importante a etapa da decodificação, para que haja compreensão.

Página 58 - segundo parágrafo - onde se lê “...tenha também um momento suficiente para explorar o texto, leia-se “tenha também um momento suficiente para explorá-lo.”

Página 58 - sétimo parágrafo - onde se lê “...dando algumas informações mais detalhadas.”, leia-se “...produzindo algumas informações mais detalhadas.”

Página 61 - terceiro parágrafo - onde se lê “...autoria do texto, ou seja, um sobrevivente.”, leia-se “...autoria do texto, ou seja, que se trata de um sobrevivente do desastre.”

Página 62 – segundo parágrafo - onde se lê “...uma vez que a construção do “cenário” da história, ou seja, o posicionamento no tempo e no espaço.”, leia-se “uma vez que fizeram a construção do “cenário” da história, ou seja, o posicionamento no tempo e no espaço.”

Página 62 – terceiro parágrafo – onde se lê “...pronomes de tratamento... leia-se “...formas de tratamento...”

Página 62 – terceiro parágrafo – onde se lê “...por causa do pronome Mrs. O pronome para o homem...” leia-se “...a forma de tratamento Mrs. A forma de tratamento para o homem...”

Página 63 - quarto parágrafo - onde se lê “...e geral, são tratadas pelo sobrenome...”, leia-se “em geral, são tratadas pelo sobrenome...”

Página 63 – último parágrafo - onde se lê “...serviu para mostrar que as alunas participantes identificassem partes...” leia-se “...serviu para mostrar minha intenção de proporcionar que as alunas participantes identificassem partes...”.

Página 65 – penúltimo parágrafo - onde se lê “...reiterando a importância do narrador do texto nos situar com relação ao tempo...”, leia-se “...reiterando a importância do narrador nos situar em relação ao tempo...”

Página 67 - quinto parágrafo - onde se lê “...bem como o papel das alunas não se dá de forma rápida...”, leia-se “...bem como o papel das alunas, não se dão de forma rápida...”

Página 68 – considere-se o quadro 2 – “resumo dos procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados” como pertencente à página 42 do Capítulo “Metodologia de Pesquisa”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Página 69 - terceiro parágrafo – onde se lê “...houve uma mudança significativa na qualidade das perguntas...” leia-se “houve uma considerável mudança na qualidade das perguntas...”

Na página 70, no quarto parágrafo, onde se lê “ Os leitores mais experientes ao desenvolverem sua compreensão do texto, estratégias que facilitaram a leitura.”, leia-se “As leitoras mais experientes se expressaram ao desenvolverem sua compreensão do texto, apresentando suas estratégias que facilitaram a leitura.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Página 72 – inclua-se nas referências bibliográficas : Autor: BACHERO, R (1998) – Porto Alegre: Artes Médicas

Página 74 – referências bibliográficas – onde se lê “KLEIMAN, A (2001) *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas – SP : Pontes, 1992”, leia-se “KLEIMAN, A (1992/2004) *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas – SP: Pontes, 1992.

Página 76 – referências bibliográficas – inclua-se:

ZANOTTO, M.S. & PALMA, D.V (2008) *Confronting Metaphor in Use: An applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishers

BANCA EXAMINADORA

*Dedico este trabalho à minha família,
especialmente à minha mãe e à memória de meu
pai, que me deixaram como herança a noção de
que o aprender se faz presente por toda a vida.*

*(...) E aprendi que se depende
sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras
tantas pessoas.*

(Gonzaguinha, “Caminhos do Coração”)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, o grande Criador e Mentor de todas as coisas, que me ajudou chegar até aqui, retirando do caminho muitos obstáculos.

À minha orientadora, professora Dra. Mara Sophia Zanotto, pela sabedoria e palavras de conforto durante nossos encontros e por me fazer acreditar que as dificuldades poderiam ser superadas.

Às professoras da banca examinadora de qualificação, Dr^a Maria Antonieta Alba Celani e Dr^a Alzira Shimoura pelas contribuições feitas.

À Professora Dr^a Sueli Fidalgo pelas contribuições feitas durante o processo e conclusão deste trabalho.

À minha avó Tereza e à memória de meu avô Octávio, pelo amor incondicional.

À toda minha família, que acreditou em mim e no meu trabalho, fazendo que eu acreditasse que tudo vale a pena.

Ao Gil Cardoso, grande companheiro, que me ajudou e me compreendeu nos momentos mais difíceis desta jornada, inclusive no suporte técnico.

Aos eternos amigos, Silvio Henrique, Eduardo, Amilcar e Sérgio que sempre me apoiaram, mesmo nos muitos momentos em que estive ausente.

Aos amigos que fiz durante este período no LAEL, especialmente à Juliana Viana, por ter colaborado incondicionalmente para a realização deste trabalho.

À direção e coordenação da escola estadual Amaral Wagner pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e pelo incentivo, em especial às coordenadoras Elza e Andrea.

A todos meus alunos, em especial, aqueles que estiveram presentes em nossos encontros, pelo comprometimento e seriedade para com o trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma postura crítico-reflexiva do professor, visando à melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente no que diz respeito à leitura. O presente estudo apóia-se nos conceitos da leitura como prática social (Bloome, 1983), na visão sócio-histórico-cultural (Vygotsky 1984/2000), no processo da leitura e as relações entre letramento e leitura (Kleiman, 1995) e na prática do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995/1998). A metodologia utilizada para esta pesquisa insere-se na abordagem qualitativa da pesquisa-ação (Kincheloe, 1993) e a geração dos dados (Mason, 1996) ocorreu por meio de audiogravação das vivências do Pensar Alto em Grupo. Para a análise e interpretação dos dados foram usadas as categorias de mediação do professor (Vygotsky, 1984/2000) e de orquestração e revozeamento (O' Connor & Michaels, 1996). Os resultados obtidos com base na análise dos dados revelaram que o professor desempenha um papel de mediador e facilitador da atividade de leitura, dando suporte aos alunos para que eles tornem-se mais autônomos. A pesquisa também apontou que os alunos fazem uso de estratégias tanto cognitivas como metacognitivas, que se adaptam ao modo individual de aprender.

Palavras-chave: mediação, estratégias de leitura, letramento, leitura como prática social.

ABSTRACT

This thesis aimed at developing the critical-reflective standpoint of the teacher with a view to improving the teaching-learning of English, especially in terms of reading. The investigation presented here is based on the concepts of reading as social practice (Bloome, 1983), on the socio-cultural-historical perspective of teaching-learning (Vygotsky 1984/2000), on theories of reading processes and their relationship with the concept of literacy (Kleiman, 1995), and on the practice of thinking aloud in group (Zanotto, 1995/1998). The methodology employed for this research is embedded in the qualitative approach of action-research (Kincheloe, 1993), and data generation (Mason, 1996) took place by audio-recording the group think-aloud experiences. In order to analyze the data, the categories used were those of mediation by the teacher (Vygotsky, 1984/2000), as well as orchestrating and re-voicing (O' Connor & Michaels, 1996). Results obtained from the data analysis reveal that the teacher plays the role of mediator and facilitator in the reading activity, supporting students so that they can become more autonomous. The research has also showed that students make use of both cognitive and metacognitive strategies, which are adapted to the individual learning styles.

Keywords: mediation, reading strategies, literacy, reading as social practice.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
1. Fundamentação Teórica.....	05
1.1 A leitura em língua estrangeira	05
1.2 ESP: Ensino de inglês instrumental no Brasil.....	06
1.2.1 As estratégias de aprendizagem.....	10
1.2.2 As estratégias de leitura.....	11
1.3 A importância do contexto no processamento da leitura.....	13
1.4 Leitura: da visão tradicional à visão da leitura como prática social.....	14
1.4.1 O Conceito de inferência.....	20
1.4.2 Como as inferências são geradas.....	21
1.5 Prática dialógica do Pensar Alto em Grupo.....	23
1.5.1 O Pensar Alto em Grupo e o professor como mediador.....	23
1.5.2 Vygotsky e a visão sócio-histórico-cultural.....	25
1.5.3 Mediação.....	26
2. Metodologia de Pesquisa.....	29
2.1 A escolha metodológica.....	29
2.2 A Pesquisa-ação.....	30
2.3 O contexto da pesquisa.....	32
2.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados.....	33
2.4.1 O Pensar Alto em Grupo.....	33
2.4.2 Os textos utilizados.....	35
2.4.3 Descrição da vivências realizadas.....	36
2,5 Credibilidade da pesquisa.....	42
3. Análise dos dados.....	43
3.1 Análise dos registros da 3ª vivência.....	44
3.2 Análise dos registros da 7ª vivência.....	55
3.3 Procedimentos de análise de dados.....	67
Considerações Finais.....	69
Referências Bibliográficas.....	72
Anexos.....	77

Índice de Anexos

Anexo 1.....	77
Anexo 2.....	78
Anexo 3.....	79
Anexo 4.....	80
Anexo 5.....	81
Anexo 6.....	82
Anexo 7.....	83

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dados Coletados.....	35
Quadro 2 – Resumo dos procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados...	68

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo geral o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor, visando à melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente no que diz respeito à leitura.

Como professor de inglês numa escola pública para alunos de Ensino Médio, há alguns anos, sempre me chamou a atenção a falta de interesse dos alunos pela disciplina e a dificuldade que esses alunos encontram durante a atividade de leitura em língua inglesa. A razão para estes problemas, acredito, relaciona-se principalmente às práticas diversas que os alunos estavam acostumados no ensino fundamental e a complexidade que há em despertar neles o interesse pela leitura.

Segundo o relato feito pela maioria destes alunos, as aulas de inglês no ensino fundamental se resumiam à tradução de textos e ao estudo de gramática.

Tal complexidade despertou em mim a idéia de que se fazia necessário entender o que acontece na sala de aula, com relação ao ensino/aprendizagem de leitura e encontrar maneiras mais eficazes para a formação dos alunos como leitores proficientes em LE. Portanto, acredito que seja necessária a ênfase no ensino de habilidades e estratégias de leitura em língua inglesa, que abrirão muitas portas para os alunos.

Ainda prevalece no ambiente escolar uma visão tradicional e mecanizada do ensino da leitura, que não privilegia o domínio da escrita ou da leitura como instrumentos de pensamento e expressão críticos. São anos e anos passados no ambiente escolar, em que não se percebe a importância da aquisição das práticas de letramento. Porém, na tentativa de ingressar no mercado de trabalho ou pleitear uma colocação numa universidade, o candidato enfrentará um tipo de avaliação que se destina a medir sua aquisição de práticas leitoras e de letramento, como um leitor crítico que possui um domínio das implicações sociais da leitura e da escrita.

É necessário, portanto, entendermos o ensino de línguas estrangeiras, não como pertencente a uma área isolada e distinta, mas como parte de um universo bastante abrangente o qual tem como objetivo principal a comunicação entre os indivíduos.

Para que estes objetivos sejam atingidos, faz-se necessária a investigação de uma nova prática no contexto de sala de aula, que deve propiciar uma construção conjunta dos

conhecimentos promovidos pela mediação (Vygotsky, 1934/1987), tanto do professor para o aluno quanto dos próprios alunos entre si.

O trabalho desenvolvido por mim nesta pesquisa está ligado ao GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), coordenado pela Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto, e pretende refletir sobre o ensino de estratégias de leitura numa perspectiva de leitura como prática social, utilizando o Pensar Alto em Grupo, como técnica de geração de dados (Mason, 1996).

Desta maneira, por acreditar que a palavra não possui um sentido único e determinado, procuro discutir como leitores reais interagem com o autor e com o texto, na busca de compreensão e interpretação e, concentro meu olhar nesse estudo que tem como preocupação o processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira, a que me refiro, a partir de agora, como LE.

A pesquisa tem como participantes alunos do ensino médio de uma escola pública, no município de Santo André, na Grande São Paulo. A maioria dos participantes da pesquisa são alunos que estão concluindo o Ensino Médio e estão pleiteando uma vaga em alguma universidade. Frente a esta realidade, esses alunos estão conscientes de que serão avaliados seus conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental e médio e que a exigência para que eles sejam aprovados, está calcada na compreensão e no entendimento de textos em língua inglesa.

A utilização dos textos em exames vestibulares pressupõe uma proficiência leitora e destina-se a avaliar a capacidade interpretativa dos candidatos em LE. Tal requisito tornou-se exigência para o ingresso em universidades de renome, especialmente as públicas ou federais. Desta forma, considerando a atividade com leitura o ponto central desta pesquisa, este trabalho desenvolve-se na área de ensino-aprendizagem, inserida na linha de pesquisa Linguagem e Educação do LAEL.

Como parte do meu objetivo já citado, busco também refletir sobre a minha prática em sala de aula que, até o início desta pesquisa, estava inserida dentro de um paradigma tradicional de ensino, não dando voz aos alunos, nem considerando seus conhecimentos prévios.

Partindo do pressuposto de que os significados do texto são construídos na interação pelos participantes da atividade da leitura, procurei embasamento teórico necessário para entender os processos de construção dos sentidos pelos alunos, como também uma reflexão sobre minha prática pedagógica.

Deste modo, procurei utilizar a técnica do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998) como instrumento pedagógico, bem como um instrumento de geração de dados. Essa técnica pressupõe uma participação ativa dos alunos num evento de leitura, criando um espaço em que eles podem falar abertamente a respeito das dificuldades e facilidades que os levam a entender um texto em LE.

A técnica do Pensar Alto em grupo tem sido amplamente utilizada nos estudos sobre a metáfora e a indeterminação do significado e tem como preocupação investigar como leitores reais constroem múltiplas leituras, propiciadas pela mediação e pela interação entre os participantes. Embora este trabalho não utilize diretamente conceitos da metáfora ou da indeterminação do significado, a técnica do Pensar Alto em Grupo foi fundamental para mudar a minha prática, como professor de leitura.

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, busco embasamento teórico na abordagem do inglês instrumental, assim como em teóricos do letramento, tendo como técnica de pesquisa o Pensar Alto em Grupo e a vivência pedagógica (Zanotto, 1995/1998), que constitui uma prática social de leitura.

Com este trabalho eu também procuro refletir sobre meu papel como professor mediador e orquestrador das vozes dos alunos (O'Connor e Michaels, 1996).

Há necessidade, portanto, de uma reflexão sobre as ações do professor de LE e da formação dos alunos como leitores proficientes e críticos, desenvolvendo habilidades e estratégias para uma capacitação leitora em língua inglesa.

Outras pesquisas de autores ligados ao GEIM (LAEL/PUC-SP) também mencionam tal necessidade. Dentre elas, é possível citar: Heltai Lima (2007), Ferling (2005), Pozzetti (2007), Lima (2007), entre outros, cujos trabalhos tratam das práticas discursivas em sala de aula, das práticas de leitura em diferentes contextos e da formação de leitores num evento social de leitura, respectivamente.

Como já mencionado anteriormente, este trabalho tem por objetivo o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor, visando à melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente no que diz respeito à leitura. Além disso, busca também investigar os processos mentais que possibilitariam aos alunos uma postura de leitura mais interpretativa do que mera busca de respostas corretas. Para realizar estes objetivos, busco responder a duas perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são as particularidades de atuação do professor-pesquisador, no Pensar Alto em Grupo, que favorecem a construção de sentidos pelos alunos?
- 2) Quais são as estratégias de leitura que os alunos utilizam para a compreensão de textos em LE?

A seguir, passo a descrever as partes que compõem este estudo.

No primeiro capítulo faço um breve relato sobre o ensino de língua inglesa e as contribuições trazidas pelo Ensino de Inglês Instrumental (ESI) para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura.

No segundo capítulo elaboro um histórico que distingue as diferentes visões sobre a leitura, partindo da noção da visão tradicional da leitura e seguindo até a visão atual da leitura como prática social.

O terceiro capítulo apresenta uma discussão sobre a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo, que pressupõe uma interação dos alunos durante uma atividade de leitura, a mediação e a orquestração do professor.

No quarto capítulo apresento a metodologia de pesquisa adotada, dos procedimentos e instrumentos de geração de dados.

O quinto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados.

Para finalizar, faço as considerações finais ressaltando as contribuições deste trabalho, bem como os caminhos futuros de pesquisa. É importante ressaltar que, embora seja um trabalho de mais de dois anos de buscas, não o considero, como a nenhum trabalho acadêmico, finalizado.

No capítulo seguinte, discuto as bases teóricas deste trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o aporte teórico que norteou este trabalho e está dividido em três seções, como segue.

Na primeira seção, apresento um breve histórico do Ensino de leitura em língua inglesa no Brasil. Na segunda seção discorro sobre as diferentes visões sobre a leitura e na terceira seção discorro sobre a prática dialógica do Pensar Alto em grupo e o papel do professor como mediador.

Nesta pesquisa investigo uma forma de ensino de estratégias de leitura, em especial em língua inglesa, na tentativa de encontrar soluções para a eficácia do ensino de compreensão textual e um pleno desenvolvimento do aluno com relação à competência leitora.

1.1. A leitura em língua estrangeira

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), doravante PCN-LE, ler em uma outra língua é de fundamental importância para que o indivíduo se desenvolva por completo, proporcionando-lhe uma abertura para o mundo, para o acesso a outras culturas, contribuindo para a formação de um cidadão atuante, inserido num mundo globalizado.

A leitura, segundo os PCN-LE, possui aqui, caráter essencial, para que o aluno possa utilizar-se das habilidades com a língua inglesa em contextos reais de uso.

Deste modo, o aprendizado de uma língua estrangeira possibilita ao indivíduo o acesso a outras culturas, a partir da percepção de suas próprias heranças culturais.

Dentro desta perspectiva, os alunos já não são mais receptores passivos de informações, mas participantes de um contexto de construção conjunta do conhecimento.

Para que esses objetivos sejam atingidos, faz-se necessária a compreensão de uma nova perspectiva no contexto de sala de aula, que deve propiciar uma construção conjunta dos conhecimentos promovidos pela mediação (Vygotsky, 1934/1987), tanto do professor para o aluno quanto dos próprios alunos entre si. Segundo os PCN:

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno.

(PCN – LE / Brasil, 1998 p.58)

Muitos fatores estão envolvidos para que o aprendizado aconteça de forma eficaz. Para tanto devem ser considerados vários conhecimentos que o leitor traz consigo: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de organização textual e o conhecimento de mundo (PCN-LE, 1998). O conhecimento sistêmico refere-se ao conhecimento sintático, semântico, lexical etc.. O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico diz respeito às experiências que o leitor traz consigo, seus conhecimentos sobre o mundo e sobre as coisas. O conhecimento de organização textual refere-se ao seu contato com diversos gêneros textuais, que por sua vez, têm diferentes funções na vida social.

Desenvolver no aluno a habilidade de leitura em língua estrangeira, se constituirá através dos processos de interação e mediação, uma ferramenta indispensável, contribuindo para a construção de um indivíduo atuante na sociedade.

1.2. ESP: Ensino de inglês instrumental no Brasil

O ensino da leitura em língua estrangeira geralmente foi visto sob o olhar da simples decodificação de palavras, como se para compreendermos um texto fosse suficiente compreender o significado das palavras. Por essa razão, a prática em sala de aula com relação à leitura sempre teve um aspecto reducionista, pois enfatizava com frequência o ensino do léxico ou estruturas gramaticais presentes nos textos.

Na maioria das instituições de ensino predominava a crença de que a capacidade para ler e interpretar um texto estava intimamente ligada ao domínio de determinados padrões sintáticos e lexicais.

No entanto, ocorreram muitas mudanças nos anos 50 e 60, que trouxeram novas contribuições para o ensino da leitura em Língua estrangeira, atividade esta, que até então, possuía um caráter de se conseguir prestígio ou alcançar *status* social.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), o crescimento das atividades científicas, tecnológicas e econômicas mundiais, gerado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, ocasionou uma demanda por uma língua internacional que possibilitasse a comunicação entre as nações. Esse despertar para a necessidade por uma língua global, em especial a língua inglesa, deve-se ao poderio econômico norte-americano (Hutchinson e Waters, 1987, p.6).

Surge a partir daí, a necessidade de uma abordagem no ensino de inglês que viesse ao encontro das necessidades dos alunos e com objetivos claramente definidos. Podemos entender essa nova abordagem como o ensino de um idioma, destacando-se aqui a língua inglesa, para um fim específico, *English for Specific Purposes (ESP)*, ou Inglês Instrumental, como ficou conhecido no Brasil.

No Brasil, tiveram início, em 1978, estudos sobre a abordagem instrumental no ensino de línguas estrangeiras (LE), através do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani. Um dos desafios do projeto era romper com os paradigmas vigentes e avançar, em relação a uma postura tradicional estabelecida quanto ao ensino de LE, para algo totalmente novo e desconhecido.

Pode-se considerar que até este momento as preocupações com a leitura restringiam-se às áreas da psicologia e pedagogia. Porém, novas mudanças fizeram com que o foco para a leitura se voltasse ao aprendiz, o que proporcionou o surgimento de novos questionamentos sobre as necessidades dos alunos em aprender o funcionamento, mesmo que parcial da língua estrangeira. De acordo com Kleiman (1989):

Considere-se ainda o fato de que por essa data começavam também as investigações em torno da leitura, que até então tinha sido objeto de estudo de psicólogos e pedagogos. O novo interesse na realidade do ensino e no aprendiz propiciava a emergência de perguntas de pesquisa diferenciadas: a constatação, a partir da prática, de uma necessidade específica do aluno, de aprender o funcionamento parcial da língua estrangeira. (p.28)

Dentre muitas contribuições trazidas pelo Projeto, encontramos como principal, o uso de estratégias para o processamento da leitura, em oposição ao uso de textos como pretexto (Rojo, 2006) para aquisição de vocabulário ou para destacar algum aspecto estrutural da língua.

Essa nova abordagem considerava a importância do uso de estratégias durante um evento de leitura, contrapondo-se à noção da decodificação de palavras do texto.

Das estratégias de leitura surgem os processamentos top-down (Goodman, 1967) e bottom-up (Gough, 1976, citado por Kato, 1985 p. 80) – essenciais para o atual estudo, principalmente no que diz respeito ao trabalho cognitivo realizado pelo leitor em sua tentativa de construir (e não mais meramente compreender) os significados do texto.

Com relação ao modelo *bottom-up*, o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes começando pelas letras, continuando com as palavras, frases etc, em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Dentro deste modelo, a leitura está restrita apenas à decodificação e, conseqüentemente, sua compreensão depende de elementos como se pudessem ser estudados isoladamente, como a tradução de palavras e orações. Trata-se de um modelo centrado no texto e que desconsidera o fato de ser possível explicar certos fenômenos, como por exemplo, o fato de inferirmos informações, o fato de ler e não percebermos certos erros tipográficos e mesmo o de que é possível compreender um texto sem necessidade de nos prendermos a certos detalhes..

Segundo as pesquisas na área da psicolingüística (Williams & Burden, 1997) o leitor proficiente não faz uso da leitura letra por letra ou sílaba por sílaba, mas por reconhecimento instantâneo, ou seja, como um todo não analisado.

Smith (1978) afirma que podemos reconhecer uma palavra através do todo, ou seja, através de seu contorno, sua extensão, sem necessariamente fazermos uma análise de suas partes. Essa teoria pode ser comparada ao modo de identificarmos outro objeto qualquer, como por exemplo, uma árvore, um carro. Do mesmo modo que podemos reconhecer uma árvore, apenas enxergando sua copa, a palavra pode ser reconhecida pela sua totalidade, sem precisarmos enxergar cada uma de suas partes. Esta compreensão também vai além da palavra em si, estendendo-se a segmentos maiores, designados por *chunks* ou blocos. Traçando-se um paralelo, é possível dizer que não necessitamos conhecer cada parte de uma

palavra para saber o seu todo, também poderíamos dizer que não necessitamos conhecer os significados de cada uma das palavras do texto para conhecer o seu significado mais amplo.

Deste modo, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Aqui, o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas descendente a partir das hipóteses e antecipações que o leitor faz. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras, ao contrário do uso das habilidades de decodificação.

Esta teoria apóia-se no conceito do processamento descendente de leitura, ou *top down*, que afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las

Com relação ao conceito de *top-down*, Ferling, 2005 apoiando-se em Goodman, 1967, relaciona algumas das estratégias chamadas de cognitivas (Oxford, 1990). Dentre elas, destacam-se:

“a) Amostragem/seleção: buscas de informações relevantes; b) Predição: antecipação do que virá (pois, do contrário, a leitura seria sempre retrospectiva); c) Inferência: estratégia geral de adivinhação (baseado no que é sabido) – pode ser feita em todos os níveis de conhecimento (lexical, semântico, sintático); d) Confirmação de hipóteses ou rejeição – o leitor espera consistência das informações novas, durante o processo de leitura.”

(Ferling, 2005 p. 11-12)

Segundo Rubin (1975), entende-se por estratégias, “as técnicas ou instrumentos dos quais o aprendiz se utiliza para adquirir conhecimento” (Rubin, 1975:18 tradução minha)¹

A autora também enfatiza o uso de estratégias como fundamentais no processamento da leitura. Segundo a autora, o bom leitor é aquele que utiliza diversas estratégias, constituindo-se como bom adivinhador, capaz de inferir o significado de palavras-chave. Este aprendiz se apóia em pistas que podem contribuir para a construção do significado; ele se arrisca com mais frequência e utiliza seu conhecimento prévio para facilitar a compreensão.

¹ By strategies, I mean the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge. (Rubin, 1975:18)

1.2.1. As estratégias de aprendizagem

Segundo os pressupostos da teoria cognitiva, a compreensão de uma língua é vista como um processo ativo, uma construção em que os indivíduos constroem significados a partir da informação ouvida ou escrita (Anderson, 1985).

De acordo com a teoria cognitiva, os indivíduos *processam* as informações e as idéias envolvidas nesta atividade cognitiva são consideradas “processos mentais” (O’Malley & Chamot, 1990). Consideram-se então as estratégias de aprendizagem como formas especiais do processamento das informações que visam à melhoria da compreensão, aprendizado e o registro da informação.

Muitos autores referem-se às estratégias de aprendizagem de diversas maneiras. Para Oxford (1990), as estratégias são ações realizadas pelos alunos com a intenção de tornar a aprendizagem mais fácil, mais eficiente e mais prazerosa, as quais estão voltadas ao próprio aluno, que pode fazer uso delas em novas situações.

Por outro lado, Chamot (1987) afirma que as estratégias de aprendizagem são as técnicas, abordagens ou ações deliberadas das quais os alunos se utilizam para facilitar a aprendizagem incluindo-se aqui o conhecimento de mundo e o conteúdo lingüístico.

O estudo sobre as estratégias de aprendizagem na aquisição de uma segunda língua surgiu da necessidade de identificação das estratégias utilizadas por aqueles alunos que aprendiam a língua com eficiência. Rubin (1975) identificou em seu estudo as estratégias utilizadas pelos “bons aprendizes”.

Rubin (1975) e, posteriormente, Oxford (1990), dividem as estratégias em dois grandes grupos. O primeiro, denominado de estratégias cognitivas por Oxford, consiste em: clarificação/verificação; memorização, adivinhação/predição, dedução e prática, e têm a função de ativar esquemas na mente do leitor, no intuito de facilitar a leitura.

O segundo grupo consiste em estratégias que influenciam indiretamente a aprendizagem, que inclui a criação de oportunidades de prática e as estratégias de comunicação.

O que Rubin chama de segundo grupo, Oxford chama de estratégias metacognitivas – já que para essa autora, o primeiro grupo é constituído de estratégias cognitivas. As estratégias cognitivas estão presentes em nível inconsciente e referem-se a um comportamento mais automático do leitor, enquanto que, as metacognitivas são operações conscientes que podem ser controladas pelo leitor.

Para Vygotsky (1984/2000), as estratégias metacognitivas correspondem às funções psicológicas superiores (PPS), as quais só podem ser desenvolvidas na interação com o outro.

O estudo conduzido por Rubin (1975) abriu caminho aos estudos sobre as estratégias de aprendizagem.

Ao identificarem-se as estratégias que o bom aprendiz utiliza, tais estratégias poderiam ser ensinadas àqueles alunos que apresentam maior dificuldade na aprendizagem de uma língua.

Uma reflexão sobre o uso das estratégias de aprendizagem, levanta um questionamento sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula. O professor, aqui, assume o papel de mediador, de facilitador da atividade da leitura e o aluno passa a não ser mais considerado um receptor de informações ou respostas prontas, mas um leitor ativo e participativo na construção dos significados de um texto.

As estratégias de aprendizagem, dentro desta perspectiva podem auxiliar muito na compreensão de um texto e, além disto, promover a autonomia e independência do aluno

Tomando como base este breve relato sobre os pressupostos gerais que envolvem as estratégias de aprendizagem, procuro discutir, a seguir, as estratégias que envolvem a leitura, já que muitas das estratégias especificamente chamadas ‘de leitura’ se confundem com as estratégias chamadas por Oxford de estratégias de aprendizagem – ou apresentam qualidades e funções similares.

1.2.2. As estratégias de leitura

Durante a atividade de leitura, criam-se estratégias com o intuito de facilitar a compreensão em língua estrangeira (LE). Tais processos podem ser despertados no aluno através de um trabalho de conscientização, dos processos envolvidos e do controle que esse mesmo leitor tem sobre seu raciocínio.

Dentro desta perspectiva, o aluno como leitor passa a desempenhar um papel fundamental no processo de construção do significado. É um processo interativo onde, segundo Moita Lopes (1996), dois interlocutores, leitor e escritor estão interagindo em busca do significado e, no caso do Pensar Alto em Grupo, vários leitores interagem na construção das leituras.

Carrell (1989) relaciona algumas estratégias de leitura desde as mais comuns como *skimming*, ou seja, quando o leitor faz uma leitura do texto com o intuito de compreender a idéia principal, ou *scanning*, que significa uma leitura do texto, na intenção de se encontrar

uma determinada informação, até estratégias mais complexas, como predições e dicas contextuais, leitura crítica e processo inferencial.

O uso do conhecimento prévio também demonstra ser uma ferramenta muito eficaz na atividade da leitura, promovendo uma melhor compreensão e facilitando o entendimento do texto.

Segundo Oxford, as estratégias de leitura são “as chaves para uma maior autonomia e para uma aprendizagem mais significativa²” (Oxford, 1990 p.9). A autora ainda complementa dizendo que a utilização das estratégias de leitura parte de vários conhecimentos prévios que o leitor possui, como o conhecimento sobre a cultura da língua-alvo, conhecimento sobre o tópico em discussão e conhecimento geral do mundo como política e arte.

Tais conhecimentos ativam na mente do leitor diversos registros pré-existentes, permitindo a ele fazer adivinhações ou previsões sobre o assunto em questão, aumentando, assim, sua compreensão sobre o texto.

Kato (1985) citando Goodman (1967) afirma que a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação. O leitor proficiente faz previsões sobre o texto, com base em pistas fornecidas por este, tais como pistas visuais, palavras cognatas, que permitem que haja uma antecipação daquilo que vai ser percorrido ao longo da atividade da leitura.

No entanto, conforme discutido por Scott (1986), para a leitura de textos em língua estrangeira o uso de estratégias por si só não é suficiente.

Deve-se considerar que, a leitura pressupõe uma construção de significados, mediada pela interação entre o autor e o leitor, considerando-se suas experiências, seu conhecimento de mundo (PCN-1998), seus interesses e seus objetivos. Segundo Kleiman (1992/2004), é de fundamental importância a relação entre o autor e o leitor, permeada pelo texto, que se configura num intercâmbio de ambos, determinado pelo contexto.

² Language learning are ‘keys to greater autonomy and more meaningful learning’.

1.3. A importância do contexto no processamento da leitura

Diversos autores, mesmo os que trabalham em outras linhas de pesquisa, são unânimes em afirmar que o sentido de um texto não se dá desvinculado de seu contexto. Maingueneau (2005), afirma que compreender um enunciado não significa compreender a estrutura ou os vocábulos de uma língua; segundo o autor, “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário; é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.” (Maingueneau, 2005:20).

Um mesmo texto pode originar múltiplas leituras, fato que está diretamente relacionado às experiências do leitor e às relações com o mundo o cerca. Portanto, o texto não pode ter um sentido único, autorizado, como um produto acabado, bastando ao leitor decodificá-lo para extrair dele algumas informações. Na verdade, ler significa interagir com as idéias do autor, dentro de um processo de construção de significados, permeados pelo contexto em que esse leitor está inserido, estabelecendo relações sociais com o seu meio.

Partindo-se deste princípio, a interação desempenha aqui um papel determinante na construção e reconstrução de significados.

Segundo Bloome (1993), a leitura e a escrita têm um caráter, em sala de aula, de um conjunto de eventos sociais e culturais. Tais eventos representam ações que determinam a negociação e a reconstrução dos sentidos de um texto. Deste modo, considerando-se a leitura como um processo social e cultural, o leitor passa a estabelecer relações sociais, dentro de um grupo ou comunidade.

Bloome ainda reforça que o objetivo mais importante durante uma atividade de leitura é posicionar-se socialmente, visto que a leitura tem efeitos sociais, podendo orientar as atitudes, as crenças e os valores dos indivíduos.

Do mesmo modo, Maybin & Moss (1993), baseando-se nos pressupostos de Vygotsky, afirmam que a leitura é construída e negociada dentro de uma perspectiva social, possibilitando ao texto ser reconstruído e reinterpretado conforme o contexto em que está inserido, o que pode propiciar a ocorrência da leitura de várias maneiras, de acordo com o público que o lê.

Após ter feito um breve histórico da leitura abordando alguns aspectos sobre a leitura passo agora a descrever um novo histórico abordando as diferentes visões sobre a leitura.

1.4 Leitura: da visão tradicional à visão da leitura como prática social

Apesar de, hoje, cada vez mais autores fortemente sugerirem a necessidade de se ensinar a leitura dentro de um contexto e como uma prática social, a concepção de leitura ainda está baseada em práticas tradicionais de ensino/aprendizagem que se perpetuam na escola. Em outras palavras, algumas práticas que ainda são legitimadas na sala de aula, demonstram um conceito de linguagem desvinculado de seu uso real. Portanto, dentro desta concepção, num evento de leitura, considera-se o leitor como um mero reproduzidor de informações. Podemos dizer que a leitura fica restrita à decodificação de palavras, sem a preocupação com a construção dos sentidos do texto, ou com um processo de interação do leitor com o autor. Em termos de LE, essa falta de construção de sentidos se revela na constante busca por uma tradução palavra a palavra do texto que deveria ser lido.

Para Kleiman (1992/2004), essa atividade de leitura em sala de aula caracterizaria sua inserção no paradigma tradicional. Em geral, acredita-se que para ler um texto, é necessário decodificar todas as palavras, pela decifração de todas as palavras, fazendo com que a leitura seja uma atividade enfadonha.

Kleiman (1992/2004:17-23) enumera algumas concepções que a escola sustenta, legitima e perpetua, e que se fundamentam no trabalho em sala de aula, em relação à leitura de textos. Dentre elas, encontram-se as seguintes: (A) das concepções sobre o texto: 1) o texto com foco na gramática e vocabulário (ou seja, na estrutura da língua); 2) o texto como espaço de busca de informações fixas e sedimentadas. (B) das concepções sobre a leitura: 1) a leitura para decodificar significados prontos; 2) a leitura como instrumento para verificação de compreensão pelo aluno; 3) a leitura como única, ou com um significado único..

A autora também acrescenta que dentro desta abordagem, o texto é utilizado como pretexto (Rojo, 2006) para a busca de informações que, geralmente aparecem de forma evidente ou mesmo como motivo de se extrair do texto algum aspecto gramatical, o que justificaria a ênfase nas aulas de LE, destinadas ao ensino da gramática.

Nesta concepção de ensino/aprendizagem, os pré-requisitos trazidos pelo aluno para a sala de aula, como o conhecimento de mundo, seus valores e crenças, não são levados em consideração. Deste modo, a compreensão de um texto torna-se improdutiva, o que, na

maioria das vezes, envolve a leitura em voz alta e questões que buscam avaliar se a compreensão ocorreu, de forma superficial.

De acordo com muitas pesquisas, os dois modelos: ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*), não dão conta de explicar como o leitor proficiente opera em níveis mais elevados de compreensão, que se poderia ser explicado pelo uso complementar de ambos os modelos.

Como visto no capítulo anterior, atualmente – desde que as pesquisas sobre processamento (*top-down* e *bottom-up*) e estratégias de leitura e de aprendizagem chegaram ao contexto de interação autor-leitor, há grande aceitação de um modelo *interacionista* (Kleiman, 1989) que não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesse processo, o leitor utiliza, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação. O leitor, em contato com o texto, é levado por este a gerar expectativas em diferentes níveis – das letras, das palavras – de modo que as informações obtidas funcionam como *input* para o nível seguinte. Mas, como o texto também gera expectativas em nível semântico, essas expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático etc.) através de um processo descendente.

O uso da linguagem é determinado pelo contexto sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso. Além disso, toda atividade interacional é determinada pelo contexto social no qual está inserida: pela instituição, pela cultura e pela história. As pessoas utilizam-se dessas várias formas de comunicação (oral ou escrita) para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas.

Porém, os contextos educacionais em nosso país não priorizam esse enfoque interacional. Muitas vezes, as vozes dos alunos são silenciadas e não é levado em consideração seu modo de pensar e, conseqüentemente, o conhecimento de mundo adquirido, para que as marcas sócio-histórico-culturais sejam o alicerce para uma construção do conhecimento.

O ensino tradicional considera o aluno como uma “tabula rasa”, onde o conhecimento é depositado, como se este fosse um objeto que pudesse ser posto em um recipiente. Este modo de ação pedagógica denominado “bancário” por Paulo Freire (1988), considera o

conhecimento como capital a ser depositado em uma conta bancária, para mais tarde poder-se “retirar”, com a aplicação dos devidos juros e correções.

Segundo Paulo Freire (1970), dentro da perspectiva da “educação bancária”, o papel do professor é sempre narrar, ou seja, falar de uma realidade estática, compartimentada e bem-comportada. Os conteúdos abordados pela educação escolar são geralmente fragmentados e desconectados da realidade. A educação bancária concebe a idéia de que, dentro da educação, o indivíduo deve ter a obrigação de compreender aquilo que é inserido em sua mente, como se as palavras fossem comparadas a objetos e a mente como um recipiente, disposto a comportar esses objetos.

Para Paulo Freire (2005), a educação bancária envolve uma falsa visão com relação ao relacionamento do homem com o mundo. O autor sugere para tanto, a dicotomia *homem-mundo*, que busca diferenciar “homens simplesmente *no* mundo e não *com* o mundo e com os outros”. (Freire, 2005:72).

O autor ainda complementa, destacando a idéia equivocada que se tem sobre a consciência humana como se fosse algo isolado, compartimentado, pronto a ser preenchido passivamente por conteúdos que o mundo lhes deposita. Segundo Freire (2005:72)

“Mas, se para a concepção ‘bancária’ a consciência é, em sua relação como mundo esta ‘peça’ passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo (...) O de ‘encher’ os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de ‘comunicados’ – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber.”

Há necessidade, portanto, de superar esta limitação imposta aos homens como seres passivos, transformando sua própria forma de agir no mundo. Isso se dará por intermédio da comunicação que por sua vez é mediada pela linguagem. Portanto, é através da linguagem como ação, que o homem poderá transformar o mundo.

O método de Paulo Freire busca re-existenciar criticamente o alfabetizando, dando-lhe condições para, na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra. Numa cultura letrada, a alfabetização vai além do ler e do escrever. Com a palavra, o homem se faz homem. Através da palavra ele assume sua essencial condição humana

Para uma melhor compreensão dessa teoria, é necessário definir a noção de ação como ato intencional dos sujeitos que participam de uma determinada interação social. Isto é, a interação social não é só definida, como é também orientada por objetivos e a participação é vista como intencional. A intenção do ato pode ser observada por meio da análise das ações e das interações entre participantes, considerando como se orientam em relação aos outros participantes e aos objetivos da interação.

Para podermos compreender como alunos desenvolvem ações letradas a partir de sua escolarização, precisamos de uma abordagem que possibilite meios para a identificação e descrição dos métodos de oportunidades que foram utilizados para que a aprendizagem seja construída discursivamente em sala de aula e que seja capaz de alcançar a dinâmica e a variada natureza da realidade em sala de aula..

A abordagem interacionista nos faz refletir sobre questões de como os participantes utilizam o tempo e o espaço de sala de aula, ou seja, como a realidade da sala de aula está organizada para que todos os participantes possam interagir uns com os outros e, também, de que modo o significado de letramento e de ser letrado é definido por meio de interações discursivas estabelecidas entre participantes.

O estudo do letramento, fora ou dentro das salas de aula, é geralmente compreendido como o estudo de processos de leitura e escrita utilizados por indivíduos.

De acordo com a definição do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, existe uma diferença semântica entre “alfabetizado” (aquele indivíduo que sabe ler e escrever) e “letrado” (aquele indivíduo erudito, versado em letras, que possui conhecimentos literários). No entanto, o mesmo dicionário não registra a palavra “letramento”

Para nós, brasileiros, o termo deriva da palavra inglesa “literacy”.

Etimologicamente, a palavra “literacy” vem do latim “LITTERA” (letra), que com o sufixo –cy, denota qualidade, condição, estado – como por exemplo, *innocency* – como qualidade ou condição de ser inocente.

Como definido pelo *Webster’s Dictionary*:

*“Literacy” – the condition of being literate, que é definida como “educated; especially able to read and write.”*³

³ “Literacy” –a condição de ser letrado...”instruído; especialmente capaz de ler e escrever”. (Definição segundo “Webster’s Dictionary”) (tradução minha)

Ou seja, “literacy” é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita; não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita para envolverem-se com as diversas práticas sociais de escrita; em outras palavras, o sentido verdadeiro de “ser letrado” corresponderia à aquisição da tecnologia do ler e escrever para envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. Isso tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos.

Dentro desta perspectiva, o letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação entre vários grupos, incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, advogados, médicos, mecânicos etc.).

O significado de letramento para qualquer um desses grupos torna-se visível nas ações de seus participantes; para os objetivos a que esses participantes se orientam, nas relações e interações que têm com textos diversos, nas responsabilidades que assumem para si ou atribuem aos outros. São perspectivas de análise de uma construção coletiva de práticas de letramento para que os participantes de determinado grupo se tornem letrados, em um aspecto crítico e atuante.

O letramento crítico concentra sua abordagem nas relações entre o uso da língua, a prática social e as relações de poder. As origens do letramento crítico estão na teoria de Paulo Freire, na década de 70 e, posteriormente, na década de 80, teve a influência da Análise Crítica do Discurso. O trabalho de Paulo Freire tem como foco central a identificação (bem como possíveis soluções) dos problemas relativos à aquisição de práticas de leitura, através do estudo da linguagem e suas aplicações.

Conforme apontam Stevens & Bean (2007), o termo “*letramento crítico*”, usado na década de 1980, por autores como Ira Shor e Joe Kretovics, aparece em 1993 com a publicação de “*Critical Literacy: Politics, Práxis and the Postmodern*” (State University of

New York Press), cujo ponto central está na multiplicidade de formas de ser alfabetizado e as formas complexas que são moldadas pelo poder.⁴

Dentro de uma perspectiva atual, vemos o ensino de línguas estrangeiras com a responsabilidade do desenvolvimento de cidadania. Tal preocupação nos remete a certos questionamentos com relação ao ensino de LE: como trazer para Línguas Estrangeiras questões que podem desenvolver o senso de cidadania?

Segundo as Orientações Curriculares do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2006), tais questionamentos remetem-nos a uma realidade muito mais ampla e heterogênea, porém, torna-se possível considerar que ser “cidadão” envolve “a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (Brasil 2006:91).

Dentro desta perspectiva, o ensino de Línguas Estrangeiras pode ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da cidadania.

Segundo Paulo Freire (1987), um modo de pensar o mundo é julgá-lo e, pelo contato com outras culturas, o indivíduo alfabetizado não faz repetição de palavras, mas expressa juízos. Isso acontece a partir do momento em que o indivíduo se vê como testemunha da história, na medida em que se sente reflexivamente mais participante dessa história.

O letramento crítico considera o entendimento textual como um processo socialmente construído, somado ao nosso olhar crítico, com base em nossas experiências históricas, sociais e políticas. Dentro desta abordagem, não há neutralidade num texto, seja este de qualquer natureza, pois o discurso está sempre impregnado pela voz de quem o constitui e pode também ser analisado e desconstruído para se determinar quem tem a voz no discurso, quem é silenciado, quem é marginalizado, e como estas estruturas sociais podem ser transformadas.

Essa concepção vai ao encontro da teoria sociocultural de Vygotsky (1984/1994) e da leitura como evento social de Bloome (1983).

⁴ The term critical literacy itself, however, is a relatively recent development. Used in the 1980s by people like Ira Shore and Je Kretovics, its first appearance as a book title came only in 1993 with the publication of Colin Lenkshoar and Peter McLaren's edited collection "Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern" (State University of New York Press)

De acordo com esta concepção, concluímos que o conhecimento é adquirido de forma dinâmica e dialética, ou seja, sua aquisição é favorecida pelas interações sociais, partindo-se do pressuposto que todos nós possuímos esquemas mentais baseados em nossas experiências sócio-culturais.

Deste modo, o significado é construído, sendo o produto da interação entre o leitor e o texto. Durante o ato de leitura, os alunos trazem consigo, além das estratégias cognitivas necessárias, seu conhecimento de mundo, suas experiências, seus valores e suas crenças.

Muitos autores concordam que as estratégias cognitivas são essenciais para que ocorra uma leitura significativa. Elas se referem à capacidade do leitor em fazer predições do tema abordado, segundo o conhecimento prévio, entendidos como esquemas mentais, presentes na memória deste leitor.

Os esquemas mentais representam nosso conhecimento sobre todos os conceitos, contribuindo para que o leitor deduza ou faça inferências a respeito do assunto lido.

De acordo com Braggio, 2005, citando Trabasso, 1980, quando um leitor faz uma inferência, ele:

Encontra relações semânticas e/ou lógicas entre as proposições ou eventos que estão expressos na narrativa, ou preenche a informação que é necessária para fazer tais conexões entre eventos.” (p.44)

O autor ainda acrescenta que “a fim de fazer inferências adequadamente, o leitor necessita possuir conhecimento anterior sobre o conteúdo tratado pelo texto, a estrutura de um texto, as normas sócio-culturais expressas no texto e as relações causais entre eventos”. (p.45)

1.4.1 O Conceito de inferência

Segundo Dell’Isola (2001), os sentidos do texto são construídos pela capacidade que o leitor possui em fazer inferências. De acordo com a autora:

Durante a construção do sentido na leitura, ocorrem processos inferenciais. A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais

e reações socialmente marcadas, que, sob forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crença.

(Dell’Isola, 2001: 42)

Para compreender um texto, é necessário que o leitor faça inferências, pois nem todas as informações estão explícitas nele. Tais inferências são feitas, somando-se as informações contidas no texto e o conhecimento de mundo do leitor.

O processo inferencial ocorre na mente dos leitores, ou seja, é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão em contato com o texto, sendo esse um estímulo para a geração de outras inferências.

Dell’Isola, 2001, citando Frederiksen (1977), afirma que o autor já havia combinado vários desses elementos para definir o processo inferencial. Para ele:

Inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, Isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido. (Frederiksen, 1977:7)

Assim, o leitor, em contato com o texto opera mais além da compreensão no interior deste, buscando, extra-texto, informações e conhecimentos adquiridos ao longo da experiência de vida, que se destinam a preencher “vazios textuais”.

Podemos observar que em todos esses conceitos existe um ponto em comum: as inferências ocorrem na mente do leitor, ou seja, ao entrar em contato com as idéias propostas pelo texto, o leitor infere para atingir uma compreensão. É um processo ativado durante o ato da leitura. O texto serve como estímulo para que este processo ocorra.

1.4.2 Como as inferências são geradas

No processamento da leitura, a informação pode ser fornecida pelo texto de uma maneira explícita ou pode vir de uma inferência feita pelo leitor. Em ambos os casos, haverá um “acionamento” dos registros na memória do leitor. O produto desses registros formará a representação mental dos conteúdos processados.

A informação, nos vários níveis de representação, é dada parcialmente de maneira explícita pelo texto. Uma grande parte do que compreendemos em um texto nos é dada implicitamente, sendo sua representação inferencial.

O processamento inferencial é fundamental durante a atividade da leitura, pois nem todas as informações necessárias são apresentadas pelo texto, o que favorecerá sua compreensão. Para tanto, é preciso que o leitor “preencha” alguma lacunas deixadas pelo autor.

Por esta razão, podemos considerar um bom leitor, o indivíduo que tem a capacidade de construir representações mentais com relação ao que está lendo e relacioná-las aos seus conhecimentos já adquiridos. Segundo Coscarelli:

Pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Essas operações ocorrem quando o leitor relaciona as palavras, organizando redes conceituais. (Coscarelli, 2003:31)

Alguns autores consideram o contexto como ponto fundamental para a compreensão da língua e para a construção de inferências.

Acredito que este embasamento teórico tenha fundamental importância para esta pesquisa, ao levantar questões a respeito das estratégias cognitivas e metacognitivas que são utilizadas pelo leitor, num evento social de leitura (Bloome, 1983), pois os significados do texto são construídos socialmente pela mediação e pela interação, tendo, também, como elementos facilitadores a habilidade que os alunos têm em ativar muitos conhecimentos pré-existentes, através do processamento inferencial.

1.5 Prática dialógica do Pensar Alto em Grupo

A seguir, faço um breve relato sobre o Pensar Alto em Grupo, que tem como objetivo a construção coletiva dos significados do texto, num evento social de leitura e, que se apóia nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1984/2000), no que diz respeito à leitura dentro de uma perspectiva mediacional, inserida num contexto sócio-histórico-cultural.

1.5.1 O Pensar Alto em Grupo e o professor como mediador

Nesta pesquisa, busco compreender meu papel de mediador, no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de LE, tendo como apoio os conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de uma construção coletiva de significados, utilizando o Pensar Alto em Grupo.

O Pensar Alto em Grupo constitui-se como uma ferramenta eficaz que tanto pode ser utilizado em sala de aula, quanto para a pesquisa, como instrumento de coleta de dados. Ele tem sido amplamente empregado pelos participantes do grupo GEIM⁵ e seus colaboradores (Zanotto, 1995).

Por estar inserido em uma perspectiva mediacional, o pensar alto em grupo representa um evento social de leitura, no qual os leitores em uma interação face a face, podem negociar, partilhar, interagir, compartilhar seus conhecimentos, dentro de um processo de construção de sentidos, tendo como base as crenças, experiências e opiniões do leitor. (Zanotto e Palma, 2008).

Dentro desta perspectiva, o Pensar Alto em Grupo concentra-se no produto de uma interação entre os participantes de uma atividade envolvendo a compreensão de texto que, ao verbalizarem seu pensamento, possibilitam a sua observação.

⁵ GEIM – Grupo de Estudos sobre a Indeterminação da Metáfora – grupo coordenado pela Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto

O pensar alto constitui-se, desta forma, como um instrumento pedagógico bastante rico, pois pode possibilitar ao pesquisador o acesso a processos cognitivos e metacognitivos dos participantes da pesquisa durante atividade de leitura.

Nesta prática, o procedimento consiste em distribuir um texto para cada um dos participantes, que primeiramente o lêem silenciosamente, para então, abrir-se uma discussão no grupo. Esse passa a ser, então, o momento em que cada um possa falar livremente sobre o texto e seus processos de compreensão e interpretação durante o ato de leitura.

No decorrer da atividade, os interlocutores negociam, concordam, discordam, trocam experiências. Constitui-se num momento em que os participantes podem ter a oportunidade de manifestarem-se criticamente, refletindo em suas falas suas crenças, seu conhecimento de mundo, suas ideologias. Os participantes desse evento de leitura estabelecem, então, relações sociais (Bloome, 1983), já que aqui eles terão a oportunidade de perguntar, responder, ouvir, repensar alguns conceitos, reinventar algumas de suas concepções de mundo.

Zanotto (1998) explica que, num evento de leitura utilizando o pensar alto em grupo:

O texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura silenciosa e anotam espontaneamente as idéias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. (Zanotto 1998:21)

Vale ressaltar que a interação proposta pelo pensar alto em grupo deve ser espontânea, sem muita interferência do professor. Este, por sua vez, deve assumir uma postura mediadora em que suas perguntas levem a um pensar colaborativo, abrindo espaço para a discussão do texto.

Zanotto (1998) enfatiza a necessidade de o professor dar voz ao aluno, encorajá-lo a expor suas idéias e o modo como compreende o texto e a intencionalidade do autor, valorizando, assim, sua interpretação para que, haja um compartilhamento de idéias com os outros participantes do evento.

Ao promover a interação entre os participantes da pesquisa, o professor-pesquisador constitui-se como mediador e orquestrador das vozes dos alunos (O'Connor & Michaels

(1996), abrindo espaços para discussão, onde os alunos poderão ouvir as opiniões uns dos outros, partilhar idéias, discordar ou concordar com os pontos de vista dos demais.

É importante aqui destacar que no momento em que o professor considera a voz de seus alunos, ele já não mais se coloca como o detentor do saber, ou da resposta correta, autorizada pelo texto, mas ao contrário, permite que os alunos se manifestem livremente, negociando os diferentes sentidos, promovendo o estabelecimento das relações sociais (Bloome, 1983).

Nesse capítulo, procurei discutir o uso do Pensar Alto em Grupo como vivência pedagógica que, apóia-se nos pressupostos da interação e da mediação, num contexto sócio-histórico-cultural. No capítulo seguinte passo a discorrer sobre a concepção de ensino/aprendizagem, segundo as teorias de Vygotsky.

1.5.2 Vygotsky e a visão sócio-histórico-cultural

Segundo Vygotsky (1984/2000) a concepção atual de aprendizagem deve ser entendida dentro de uma perspectiva sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo com alguém, em um contexto histórico, cultural e social .

Para Vygotsky (1934/1984), todo processo de aprendizado está diretamente ligado à interação do indivíduo com o meio social em que ele se insere. Assim, nosso conhecimento se constitui pela herança cultural transmitida pelas gerações passadas que, portanto, só é compreensível a partir de uma abordagem sócio-histórico-cultural.

Vygotsky propõe, ainda, um aspecto primordial no aprendizado que é o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1934/1984:112)

Deste modo, o desenvolvimento cognitivo se dá a partir da interação dos indivíduos pela interação com outras pessoas, que se encontram em estágios um pouco mais

acima dele, o que favorece a passagem para níveis mais elevados de conhecimento. Nesse processo de cooperação, o professor desempenha um papel fundamental, quando busca estimular os processos internos de desenvolvimento, fornecendo ferramentas necessárias para que o desenvolvimento possa avançar.

Dentro desse conceito de desenvolvimento, Vygotsky (1934) destaca a importância da *mediação*, que se constitui na utilização de certos meios ou de “ferramentas” para o aprendiz atingir seus objetivos. A *mediação* tem como constituição a possibilidade de capacitar o aprendiz na aquisição do conhecimento, fornecendo meios para que ele desenvolva estratégias para solucionar problemas, progredir, avançar para estágios mais elevados, dentro de um mundo em constante transformação.

De acordo com essa perspectiva, o significado, a compreensão e a aprendizagem são atualmente caracterizados, segundo Moita Lopes (1996), como práticas sociais nas quais as pessoas se engajam através da interação; são formas de ação através do discurso, no qual as pessoas co-participam (cf. Vygotsky, 1978). Isto indica que “aprender” é uma forma de estar no mundo social, e não um mero modo de vir a conhecê-lo; dessa forma, a leitura pode ser também entendida como um modo de estar no mundo social.

Tomando como base todos estes conceitos e procurando refletir sobre meu papel como mediador e orquestrador dos alunos, numa atividade de leitura, passo a discutir no capítulo seguinte sobre a mediação e suas implicações para as aulas de LE.

1.5.3 A mediação

Segundo Vygotsky (1934), a linguagem é o instrumento de mediação entre o homem e o mundo. De acordo com sua teoria, a função da linguagem é promover a relação do homem consigo mesmo e com o outro. A linguagem é, assim, objeto de partilha entre sujeitos envolvidos numa interação face a face.

O fato de a atividade de leitura constituir uma interação face a face entre os participantes, a torna, por excelência, orientada pela mediação entre os participantes de um evento, bem como a mediação feita pelo professor-pesquisador.

Segundo Newmann & Holzmann (1993/2002), a mediação está intimamente ligada ao incentivo dado aos alunos para que esses participem de atividades que proporcionarão uma

troca de conhecimentos, troca esta que pode ser feita tanto pelos alunos entre si, como também pelo professor, como o par mais competente, favorecendo desta maneira a criação de novos significados.

Levando-se em consideração todos estes aspectos, a mediação permite que o aluno, com o auxílio do professor ou de um “par mais experiente” (Vygotsky, 1934), possa passar de um nível de desenvolvimento para outro mais avançado.

Tal mediação só é possível ocorrer através da linguagem. Ela representa a interiorização das funções psicológicas superiores mediante o intercâmbio das ferramentas culturais.

Segundo Vygotsky (1934/2003), o homem se utiliza de elementos de mediação, tais como os instrumentos e os signos. Quanto aos primeiros, esses representam ferramentas que propiciam a mediação entre o indivíduo e seu meio, as chamadas “ferramentas físicas”. Os signos, por sua vez, constituem-se em instrumentos de comunicação, aos quais, o autor atribui a função de “ferramentas psicológicas”, referindo-se, especificamente, à linguagem.

O ser humano faz uso de ferramentas físicas para poder influenciar e controlar o meio em que vive, transformando com eles a natureza, bem como seu ambiente. Vygotsky fez uma analogia das ferramentas físicas com as “ferramentas psicológicas”, aos sistemas de signos utilizados exclusivamente pelo homem, tendo como exemplo mais importante a linguagem.

Aparentemente, a utilização da linguagem parece destinar-se ao “outro”; porém, é pela atividade mediada que o sujeito se desenvolve. De acordo com Bachero (1998):

A linguagem aparece orientada centralmente para o “outro”, mas seu poderoso efeito na formação subjetiva e no desenvolvimento cognitivo está em sua propriedade de poder orientar-se, por sua vez, para o próprio sujeito, para si mesmo”
(Bachero, 1998:38-39)

O conceito de mediação está diretamente ligado aos Processos Psicológicos Superiores, sobre os quais Vygotsky dedicou boa parte de sua atenção. O desenvolvimento desses processos superiores, segundo o autor, acontece num primeiro momento no meio social, para depois, num segundo momento, ser internalizado pelo indivíduo.

Vygotsky afirmava que o ponto central de internalização de um Processo Psicológico Superior está ligado diretamente às operações com signos, favorecido pela linguagem.

Partindo deste conceito, Bachero (1998:39) enumera algumas idéias que nos ajudam entender quais as implicações da linguagem e os efeitos que ela possibilita:

1) A linguagem pode cumprir funções diferentes, no começo uma função comunicativa e, depois, outra referente à regulação do próprio comportamento.; 2) A linguagem serve como instrumento para produzir efeitos sobre o meio social; 3) A linguagem pode, por sua vez, “dobrar-se” sobre o sujeito e, também, de acordo com sua “função auxiliar”, atuar sobre si mesma. Pode adotar uma função reguladora do próprio comportamento; 4) Segundo o anterior, e de maneira mais específica, está implicada centralmente na reorganização da própria atividade psicológica.
(Bachero, 1998:39)

Para o autor, o aprendizado dos alunos começa bem antes de eles iniciarem a educação básica. Qualquer situação de aprendizado com a qual os alunos possam se deparar na escola tem sempre um histórico anterior de internalização do conhecimento, ou seja, são as experiências adquiridas ao longo da vida e do contato do indivíduo com o meio social, que permite ao indivíduo atingir níveis mais avançados de desenvolvimento, por meio das atividades que envolvem o processo de mediação.

A possibilidade de haver mediação num evento de leitura tem como ponto central a contribuição de todos os participantes, que trazem consigo suas experiências e seu conhecimento de mundo, e isso se constitui a base do Pensar Alto em Grupo.

Acredito que as teorias subjacentes abordadas nesta seção, constituíram-se como o arcabouço teórico que permitiu uma reflexão sobre minha prática como mediador nas aulas de LE.

É importante destacar que, a mediação e a orquestração feitas tanto pelo professor-pesquisador, quanto pelos demais participantes da pesquisa, permitiram uma maior eficácia na construção dos significados do texto, pois num evento de leitura, o Pensar Alto em Grupo e a utilização das estratégias de leitura pelas alunas, demonstraram ser elementos facilitadores na compreensão de textos em LE.

Passo, a seguir, a descrever a metodologia de pesquisa adotada.

2. Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo discorro sobre a metodologia de pesquisa adotada. Procurei organizar o capítulo em partes: escolha metodológica, o contexto da pesquisa, a geração de dados e, finalmente, os procedimentos da análise de dados.

2.1 A Escolha Metodológica

Esse trabalho está inserido no paradigma qualitativo de pesquisa, que busca estudar o processo de uso da linguagem e não o produto final padronizado (Moita Lopes, 1998). A pesquisa visa uma interação entre os participantes, e propõe uma reflexão num contexto social, pois os alunos pesquisados, sendo colaboradores ativos.

Com base no arcabouço teórico e metodológico, a pesquisa-ação de base interpretativista tem a possibilidade de ajudar o pesquisador a refletir e tentar compreender os processos que estão envolvidos no ensino/aprendizagem de LE, bem como ajudá-lo a compreender sua própria ação, para uma possível mudança e a busca de soluções em sua prática pedagógica.

Com base na abordagem escolhida, retomo minhas perguntas de pesquisa que são:

- 1) Quais são as particularidades de atuação do professor-pesquisador, no Pensar Alto em Grupo, que favorecem a construção de sentidos pelos alunos?
- 2) Quais são as estratégias de leitura que os alunos utilizam para a compreensão de textos em LE?

2.2 A pesquisa-ação

Segundo Kincheloe (1993), pesquisar é um ato cognitivo, pois ele nos ensina a pensar num nível mais elevado. Partindo deste princípio, podemos nos apropriar de um movimento de pesquisa-ação no ensino, na perspectiva de ir além, em nossa visão crítica pós-moderna e utilizá-la como instrumento pedagógico para que haja uma libertação da prisão do pensamento modernista. Segundo o autor:

Aqui é onde o conceito de professores como pesquisadores torna-se tão importante na reconceitualização da educação do professor. Se os professores estão sendo fortalecidos em poder para ir além das estáticas visões modernistas da cognição do professor e do conhecimento prático, eles devem tornar-se pesquisadores dos contextos educacionais (...) (Kincheloe, 1993 p. 43)

Com esses critérios em mente, a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho. A pesquisa-ação crítica facilita a tentativa dos professores para organizarem-se em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias para eles mesmos e para seus alunos.

A pesquisa-ação crítica aliada às metodologias de pesquisa busca um reconhecimento por uma independência de um regime opressivo de liderança educacional.

O professor-pesquisador crítico, por sua vez, é aquele que além de pesquisar sua própria ação produz conhecimento. Ele é capaz de olhar para sua ação e entender o motivo pelo qual foi condicionado e enxergar o mundo como o vê. A pesquisa-ação é assim, considerada, uma forma de subverter o pensamento modernista. De acordo com o autor:

Se nós garantimos o poder para produzir nosso próprio conhecimento, então nós nos fortalecemos para reconstruir nossa própria consciência. A tirania das interpretações produzidas pelos especialistas tradicionais pode ser subvertida, e nossos futuros reinventados ao longo das

linhas do sistema crítico pós-moderno de sentido.
(Kincheloe, 1993 p. 44)

Os conceitos de Paulo Freire são fundamentais para o modo como lidamos com a pesquisa-ação e pensamento democrático. Quando seguimos a concepção de Freire de investigação, a pesquisa-ação torna-se não somente um estímulo para o pensamento democrático, como também uma poderosa ferramenta de ensino. Freire engaja seus alunos como companheiros nas suas atividades de pesquisa, imersos nas suas percepções de si mesmos e no mundo em torno deles e, ao mesmo tempo, encoraja-os a refletir sobre seus próprios pensamentos.

Além disso, através da pesquisa-ação crítica, o professor-pesquisador terá sua consciência despertada não somente para aquilo que vê, mas também para o porquê daquilo que vê. Tal fato o coloca numa atividade cognitiva mais elevada, conforme salienta Kincheloe (1993: 192)

“Quando nós aprendemos porque vemos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência, colocando o que nós percebemos num contexto significativo (...). Nós aprendemos o que vemos a partir de pontos de vista privilegiados na rede da realidade, chegando a nos dar conta de que não existe valor neutro na forma de perceber”.

Para Moita Lopes, a pesquisa-ação “é um tipo de investigação realizado por pessoas com ação em uma determinada prática social, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo da pesquisa”. (Moita Lopes 1996:185)

Dentro desta perspectiva, Cohen & Manion (1994:186) enumeram quatro objetivos fundamentais da pesquisa-ação: ela é situacional, pois pretende diagnosticar um problema num contexto específico e busca resolvê-lo; colaborativa, uma vez que o pesquisador e aqueles que participam da pesquisa trabalham juntos no projeto; auto-avaliativa, pois permite ao professor-pesquisador avaliar constantemente sua prática em sala de aula e, como último objetivo, tem a característica da melhoria de sua prática.

Como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação. As sociedades estão desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e,

conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo.

Mas como nós, pesquisadores de ação, poderemos entender as diversidades, as dimensões ocultas, os mundos silenciados e o complexo universo da educação? Uma das primeiras coisas a ser percebida pelos pesquisadores é aprender como a ideologia, isto é, as crenças, os valores, julgamentos éticos e morais, estão inseridos no ambiente escolar. Nenhum aspecto da escolarização é ideologicamente inocente; nenhum pensamento, teorias ou pedagogias são completamente autônomas.

2.3. O Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública de ensino médio de classe média, e envolveu um grupo de quatro alunas, sendo três do terceiro ano do ensino médio e uma do segundo ano.

A escolha deste grupo focal se deve ao fato de que, em sua maioria, os alunos estão finalizando a etapa escolar do ensino médio e, sendo que muitos deles já objetivam ingressar em algum curso numa universidade, de preferência pública, a compreensão leitora em LE se torna um desafio e um processo avaliativo que eles terão de enfrentar.

A composição de um grupo focal deve seguir certos critérios que estão diretamente ligados aos objetivos da pesquisa. Procurei estabelecer alguns critérios para a escolha do grupo, de acordo com o grau de instrução, os objetivos que eles pretendiam alcançar, enfim, procurei uma certa homogeneidade entre os participantes, mas também considerando certas divergências para que eles pudessem contribuir com opiniões diferentes. Segundo Gatti (2005) o grupo focal:

(...) deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. (Gatti, 2005:18)

Esta pesquisa busca investigar quais são as dificuldades que os alunos encontram durante a leitura de um texto em LE e quais os processos dos quais eles se utilizam para facilitar a compreensão e o entendimento de textos.

Para tanto, foram feitas ao todo sete vivências, para as quais utilizei textos retirados de diversas fontes. Nas primeiras vivências procurei usar textos que foram exigência de verificação de capacidade leitora em vestibulares. São especificamente as vivências 1, 2 e 5, como descritas no quadro 1.

Entretanto, procurei mudar o material a ser utilizado em outras vivências, visto que os alunos não estavam habituados a ler textos mais elaborados, pois como podemos observar, tais testes vestibulares, em especial da FUVEST, fazem uso de textos extraídos de jornais ou revistas.

Escolhi então, como material de coleta e análise de dados, textos não autênticos, retirados de livros didáticos, com os quais fiz as vivências quatro e sete, pois creio que a proposta de leitura desses textos poderia encorajar os alunos participantes a ativarem seus conhecimentos de mundo e fazerem previsões a partir do título e outras informações não lineares que, a meu ver, representariam oportunidades de aprendizagem, bem como a contribuição dos outros, criando, assim, elementos facilitadores na atividade da leitura.

Para tanto a pesquisa envolveu um grupo focal de alunas de um terceiro ano do ensino médio e uma aluna convidada, de um segundo ano.

A primeira vivência foi feita com uma sala toda de terceiro ano que, para tal, utilizei cópias impressas de um texto extraído do vestibular da FUVEST do ano de 2008, cuja fonte era a revista “Scientific American”. Porém, não houve uma participação efetiva de todos os alunos da sala, devido ao número elevado de participantes e a técnica de coleta utilizada, o pensar alto em grupo exige um número mais reduzido, para que possa haver colaboração entre os alunos-participantes, como também a minha contribuição como professor-pesquisador.

2.4 Instrumentos e procedimentos de Geração de Dados

2.4.1. Pensar Alto em Grupo

O protocolo verbal e em grupo consiste em usar o pensar alto como instrumento metodológico de coleta de dados para a pesquisa, aplicado à leitura em sala de aula.

Sob coordenação da Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto (PUC – SP), o pensar alto constitui-se em uma experiência de amplo sucesso e aplicabilidade entre os pesquisadores.

Esses protocolos em grupo representam uma interação face a face, permitindo aos alunos partilhar, negociar e construir diferentes leituras e também avaliá-las durante a discussão. Nenhum direcionamento é dado ao grupo, que deve manifestar-se espontaneamente.

Nesta prática, o procedimento inicia-se com a distribuição um texto para cada um dos participantes, que o lê, primeiro, silenciosamente, e, depois, abre-se uma discussão com o grupo. Esse passa a ser, então, o momento em que cada um pode falar livremente sobre o texto e seus processos de compreensão e interpretação, durante o ato de leitura.

No decorrer da atividade, os interlocutores negociam, concordam, discordam, trocam experiências. Constitui-se num momento em que os participantes podem ter a oportunidade de manifestar-se criticamente, refletindo em suas falas suas crenças, seu conhecimento de mundo, suas ideologias. Os participantes desse evento de leitura estabelecem, então, relações sociais (Bloome, 1993), já que aqui eles terão a oportunidade de perguntar, responder, ouvir, repensar alguns conceitos, reinventar algumas de suas concepções de mundo.

Segundo Bloome, o espaço interacional num evento social de leitura, permitirá aos participantes estabelecer relação de significado entre sua bagagem, a do outro, a do autor e a do contexto em que a leitura ocorre.

O professor tem no Pensar Alto em Grupo a função de mediador, cabendo a ele a tarefa de orientar a discussão, sem bloquear ou impor regras que possam comprometer o fluir de idéias. O professor pesquisador pode gravar esses protocolos e transcrever a discussão para posterior análise e reflexão de sua prática.

Para esta pesquisa procurei utilizar diversos tipos textuais em LE, tanto aqueles destinados à exames vestibulares, como também textos utilizados por autores de livros didáticos para o Ensino Médio para que as participantes pudessem aliar o reconhecimento de estratégias e de metodologias, no sentido de auxiliá-las na compreensão, na interpretação, bem como na observação crítica do texto, relacionando e co-construindo significados, levando em conta as experiências e o conhecimento de mundo de cada uma das participantes. Trata-se, portanto, de um estudo cujos resultados poderão ser aplicados em sala de aula, num futuro próximo

2.4.2 - Os textos utilizados

A seguir apresento uma tabela com os textos utilizados durante as vivências, a data destes eventos e os instrumentos usados durante a coleta dos dados.

Quadro 1 - Dados coletados

	TEXTO	DATA DA COLETA	Instrumentos de Coleta
1º	Texto destinado a responder às questões 56, 57 e 58 do Vestibular da FUVEST/2008 Fonte: Revista <i>Scientific American</i> , August 2007	20/03/2009	Pensar alto em grupo
2º	Texto destinado a responder às questões 59 e 60 do Vestibular da FUVEST/2008 Fonte: WWW.nytimes.com , August 14th, 2007, Adaptado	17/04/2009	Pensar alto em grupo
3º	“Gung Hoy Fat Choy” Fonte: livro didático “Graded English” (Ed. Moderna)	19/06/2009	Pensar alto em grupo
4º	“The Aral: A Dying Sea” Fonte: livro didático “Challenge” Ed. Richmond Publishing	14/08/2009	Pensar alto em grupo
5º	Texto destinado a responder às questões 31 a 35 do Vestibular da FUVEST/2001 Fonte: “The Economist” August 11th, 2001.	11/09/2009	Pensar alto em grupo
6º	“The Story of the <i>Mary Celeste</i> ” Fonte: livro didático	16/10/2009	Pensar alto em grupo

	“Globetrekker” – Inglês para o Ensino Médio – Ed. Macmillan		
7º	“Breaking News” Fonte: livro didático “Globetrotter” Ed. Macmillan	06/11/2009	Pensar alto em grupo

2.4.3 Descrição das vivências realizadas

1ª VIVÊNCIA

Texto destinado a responder às questões 56, 57 e 58 do Vestibular da FUVEST/2008 Fonte: Revista <i>Scientific American</i> , August 2007	20/03/2009
---	------------

Iniciei esta primeira vivência com uma sala de aula completa, um terceiro ano do Ensino Médio – 3ª A, entregando cópias do texto escrito para todos os componentes da sala, junto com as questões de múltipla escolha, que envolviam cinco alternativas para cada questão. Esse texto foi retirado da Revista *Scientific American*, datada de Agosto de 2007.

Minha intenção para esta coleta de dados foi investigar como os alunos lidavam com um texto de exame vestibular que, por sua vez, diferia bastante dos textos utilizados em livros didáticos com os quais eles estavam habituados.

Porém, a atividade envolvendo a sala toda não teve o resultado esperado, pois o Pensar Alto busca saber o que se passa na mente dos participantes durante o ato de leitura; busca elucidar como esses alunos lidam com dificuldades durante o ato de leitura. Acredito que eu não pude contar com a participação de todos os alunos da sala, por razão do tempo – que envolvia o período de tempo de uma aula, ou seja, cinquenta minutos.

Decidi, então, fazer uma segunda vivência com o grupo focal, composto por sete alunos, que passo a descrever a seguir.

2ª VIVÊNCIA

Texto destinado a responder às questões 59 e 60 do Vestibular da FUVEST/2008 Fonte: WWW.nytimes.com , August14th, 2007, Adaptado	17/04/2009
--	------------

Para compor um grupo menor que possibilitasse um resultado satisfatório utilizando o Pensar Alto, fiz um convite aos alunos de dois terceiros anos – A e B -, prevendo que eu teria a participação de aproximadamente dez alunos. Esses alunos além de cursarem o terceiro ano do Ensino Médio regular, também participam do curso de espanhol, no Centro de Linguas (CEL), que ocorre no mesmo prédio da escola. Tais alunos cursam a escola regular no período da manhã, das sete às doze e vinte e iniciam o curso de espanhol a partir da uma da tarde.

Atendendo ao meu convite, sete alunos se dispuseram a participar, pois eles poderiam utilizar este intervalo de tempo, já que não teriam tempo hábil para voltarem para casa e retornar para o curso de espanhol.

Combinamos, então, que nossos encontros seriam às segundas ou quartas-feiras, pois eram os dias em que eles tinham disponibilidade.

Iniciei esta segunda vivência dispondo os alunos em círculo, para que todos se sentissem à vontade para contribuírem com todas as opiniões que lhes viessem à cabeça.

O texto utilizado para esta vivência foi retirado do vestibular da Fuvest do ano de 2008, adaptado do site do jornal The New York Times, publicado no dia 14 de agosto de 2007.

O referido teste destinava-se a avaliar a capacidade leitora dos alunos em língua inglesa e envolvia duas questões interpretativas em português, ambas de múltipla escolha com cinco alternativas cada uma.

Neste evento os alunos puderam contribuir com suas opiniões, expondo as dificuldades que eles encontravam durante o ato de leitura de um texto de vestibular. Os alunos participantes acharam que o texto era um pouco elaborado para o nível de conhecimento

deles, portanto, eles me sugeriram para fazermos uma nova vivência com um texto que eles estavam mais habituados a ler.

Passo a seguir a descrever a terceira vivência, para a qual utilizamos um texto de livro didático para o Ensino Médio.

3ª VIVÊNCIA

“Gung Hoy Fat Choy” Fonte: livro didático “Graded English” (Ed. Moderna)	19/06/2009
---	------------

Iniciei a vivência com o grupo focal descrito acima, distribuindo cópias impressas do texto escolhido por mim, retirado do livro didático “Graded English – Inglês para o Ensino Médio”, da Editora Moderna.

A razão para a escolha deste material se deve a dois fatores: primeiro o título do texto que me chamou a atenção, por estar em chinês – “Gung Hoy Fat Choy”, pois tinha a crença de que tal título pudesse despertar nos alunos participantes da pesquisa um certo interesse em saber o significado o título e, evidentemente, o que o autor tentava transmitir ao leitor.

Para esta atividade, eu procurei incluir as questões de interpretação propostas pelo autor do livro didático, por acreditar que, pelo fato de algumas das questões estarem em português, poderia ser um elemento facilitador destinado à esclarecer alguns aspectos importantes do texto.

O grupo focal, acredito, estava se sentindo mais à vontade, com relação às vivências anteriores e puderam contribuir com suas opiniões sobre as dificuldades que encontravam para compreender o texto, como também, puderam contar com a contribuição de outros alunos que tinham um conhecimento maior em língua inglesa.

4ª VIVÊNCIA

“The Aral: A Dying Sea” Fonte: livro didático “Challenge” Ed. Richmond Publishing – Fonte: WWW.unep.org	14/08/2009
---	------------

Iniciei esta vivência com o grupo focal distribuindo cópias impressas do texto “The Aral: A Dying Sea”. Eu selecionei o material, dando ênfase ao texto sem incluir as questões de interpretação propostas pelo autor, pois minha intenção era investigar se, a partir de um posicionamento feito por mim para o grupo, sobre o tema central, tal fator, aliado ao conhecimento de mundo das participantes, viesse a facilitar a compreensão do texto em níveis mais elevados. Tendo como objetivo central o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a compreensão, procurei promover uma discussão sobre o texto, buscando a contribuição dos alunos participantes que tivessem um pouco mais de conhecimento em língua inglesa.

O objetivo principal desta vivência foi promover um espaço para discussão e construção dos diferentes sentidos do texto. Porém, os alunos careciam de conhecimento prévio sobre o assunto abordado pelo texto que era o Mar de Aral. Esse fato, talvez, tenha dificultado o entendimento do texto, embora o texto apresentasse um número considerável de termos cognatos

5ª VIVÊNCIA

Texto destinado a responder às questões 31 a 35 do Vestibular da FUVEST/2001 Fonte: “The Economist” August 11th, 2001.	11/09/2009
--	------------

Selecionei para a 5ª vivência, um outro texto do vestibular da Fuvest do ano de 2001, com a intenção de investigar como os alunos do grupo focal, num outro momento, lidavam com um texto de vestibular, visto que, eles já haviam participado de outras vivências e poderiam

contribuir com seus relatos para identificar quais dificuldades e quais facilidades encontravam durante o ato de leitura em língua estrangeira.

Preparei para nosso encontro cópias impressas do texto e das questões do teste da Fuvest, que constituíam um total de quatro perguntas de múltipla escolha.

Do mesmo modo como direcionei a atividade para vivência anterior (4ª vivência), entregando as questões de interpretação junto com o texto, por julgar que algumas perguntas pudessem esclarecer alguns pontos relevantes, acredito que tenha contrariado os princípios do Pensar Alto em Grupo, que não direciona a leitura de um texto para o objetivo de se responder questões de compreensão. A atividade utilizando o Pensar Alto em grupo deve promover uma interação entre os participantes do evento, que podem opinar, dar sugestões, contribuir com seu conhecimento, sem ter a preocupação que a leitura tem como objetivo central, chegar à resposta correta e autorizada pelo autor,

Segundo o relato desses alunos participantes da pesquisa, o vocabulário adquirido ao longo da escola regular ainda era insuficiente e não lhes dava a base adequada para ler e compreender um texto em língua inglesa.

6ª VIVÊNCIA

“The Story of the <i>Mary Celeste</i> ” Fonte: livro didático “Globetrekker” – Inglês para o Ensino Médio – Ed. Macmillan (adapted from “Reading Structure & Strategy”, Book 1, Ed. Macmillan)	16/10/2009
--	------------

Para esta 6ª vivência, selecionei um texto retirado do livro didático “Globetrekker” - que tinha como título “The Story of the Mary Celeste”. A razão da escolha se deve ao fato de, numa atividade como esta, envolvendo o Pensar Alto em grupo, o texto poderia despertar certo interesse nos alunos, pois o enredo aborda uma história de mistério envolvendo dois

navios. Minha crença foi que o texto, por ter uma linguagem bastante simplificada, facilitasse a compreensão e que a leitura pudesse aguçar a curiosidade dos alunos participantes e, então, o texto ser um incentivo para esses alunos fazerem uma interpretação do texto e uma compreensão da idéia que o autor tentou transmitir.

Apesar da ocorrência de muitas palavras desconhecidas para a maioria das participantes, o entendimento do texto foi mais produtivo que os anteriores, pois o tema central envolvia um certo suspense, com relação à um fato até hoje não esclarecido, sobre o desaparecimento misterioso da tripulação de um navio.

Este texto incluía uma ilustração, o que, acredito, tenha contribuído para facilitar o entendimento do assunto, bem como um posicionamento das participantes, no tempo e no espaço da narrativa.

Algumas das participantes contribuíram com seu conhecimento de organização textual, como também com seu conhecimento de mundo, que propiciou uma compreensão mais detalhada sobre o texto.

7ª VIVÊNCIA

“Breaking News” Fonte: livro didático “Globetrotter” Ed. Macmillan	06/11/2009
--	------------

O principal objetivo nesta coleta de dados foi facilitar a compreensão do texto a partir da ativação do conhecimento de mundo dos alunos participantes. O texto é o relato de um sobrevivente do naufrágio do navio “Titanic”, fato histórico bastante divulgado e que, também, se tornou muito popular e mais conhecido das novas gerações pela produção cinematográfica do filme homônimo de Steven Spielberg.

A discussão neste evento de leitura, utilizando o Pensar Alto foi bastante produtiva, pois acredito que os alunos, aliando o conhecimento de mundo aos termos semelhantes à língua portuguesa, encontraram elementos facilitadores para a leitura e compreensão do texto.

Segundo alguns dos participantes deste grupo focal, a leitura foi bastante produtiva, pois aqueles alunos que normalmente têm pouco vocabulário, com o Pensar Alto em grupo,

tiveram a oportunidade de construir seu próprio entendimento e sua própria compreensão, sem terem a necessidade de recorrerem ao dicionário, pois alguns alunos esclareciam termos mais difíceis e mais desconhecidos.

2.5 Credibilidade da Pesquisa

A credibilidade deste estudo é garantida pelas discussões realizadas durante os seminários de orientação, com o grupo GEIM, bem como nas orientações individuais com a professora orientadora, que permitiram rever questões que surgiram no decorrer da pesquisa. O presente trabalho, também, foi apresentado e debatido em simpósios e seções de pôsteres nos seguintes eventos: X Seminário de Lingüística Aplicada, UFBA, 2008; 17º INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 2009 e no 8º Fórum em ILCAE – Ensino de Alunos com Necessidades Especiais, 2008.

Este capítulo discutiu a metodologia de pesquisa adotada para este trabalho, discorrendo sobre o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos usados para a análise de dados. O capítulo a seguir ao capítulo de análise e discussão dos dados.

3. Análise dos Dados

Neste capítulo tive a intenção de analisar e discutir os dados gerados em duas vivências, e também de refletir sobre minha prática pedagógica, verificando se houve transformações e se a proposta favoreceu o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura por parte das alunas participantes.

Como explicado na seção de procedimentos de geração de dados no capítulo metodológico, analisarei, aqui, duas das sete vivências de leitura mencionadas, ou seja, a terceira e a sétima vivências.

A análise tem como foco central responder as questões que foram norteadoras da pesquisa.

- 1) Quais são as particularidades de atuação do professor-pesquisador, no Pensar Alto em Grupo, que favorecem a construção de sentidos pelos alunos?
- 2) Quais são as estratégias de leitura que os alunos utilizam para a compreensão de textos em LE?

A seguir, passo a analisar duas vivências que fiz com o grupo focal. A primeira análise refere-se à terceira vivência com o grupo focal. A razão da escolha se deve ao fato de algumas alunas, que haviam participado de vivências anteriores, terem sugerido de fazermos uma atividade com um texto, com o qual elas estavam mais acostumadas a trabalhar, ou seja, um texto extraído de um livro didático. A segunda análise refere-se à última vivência que propus ao grupo focal, para a qual elegi um texto também retirado de livro didático para o Ensino Médio. Optei por analisar a terceira e a última vivências, pois o distanciamento entre elas permitiu que eu fizesse uma reflexão crítica sobre minha atuação.

3.1 Análise dos registros da 3ª Vivência

Para esta vivência, contei com a presença de quatro alunas do ensino médio, que já haviam participado das vivências anteriores. Seus nomes foram trocados por pseudônimos, para garantir a privacidade delas. São elas: Márcia do 3º A, Paula do 3º A, Sandra do 3º B e Carla do 2º C.

A vivência foi agendada previamente com as participantes para o dia 21 de maio de 2009. Essas alunas freqüentam o curso regular no período da manhã e o curso de espanhol, ministrado no Centro de Línguas (CEL), inserido na mesma escola, no período da tarde. As alunas, portanto, tinham um intervalo entre os dois períodos, para que pudéssemos nos reunir numa sala utilizada para as aulas de educação artística.

O texto escolhido para a terceira vivência foi retirado de um livro didático destinado ao Ensino Médio – “Graded English”, da Editora Moderna. A razão da escolha do material se deve ao fato de ele ter chamado minha atenção pelo título que está transcrito do idioma chinês para os caracteres ocidentais. A meu ver, o texto poderia despertar a curiosidade nas alunas participantes, em saber de que assunto ele tratava, a partir de um título que não tem nenhuma correspondência com a língua inglesa. Portanto, esse estranhamento talvez pudesse aguçar o interesse em buscar no contexto o esclarecimento para o título.

A seguir, vou transcrevê-lo do modo em que foi editado pelo livro didático, juntamente com as questões de interpretação, propostas pelo autor, como já fiz no capítulo de metodologia.

“GUNG HOY FAT CHOY!”

Every year the New Year falls on the same day, right?

Well, not exactly. The Chinese New Year, for example, is celebrated on the first day of the First Moon of the *lunar calendar*. In other words, their New Year is usually celebrated between January 21st and February 19th.

Tradition and rituals are involved in the Chinese New Year. One of them says that Zaowang was the kitchen God. He invented fire, cared for the house morals, and

protected the family home. Tradition says that Zaowang left the house on the 23rd day of the last month of the year. He went to heaven to report on the behavior of the family.

The family, of course, did everything possible to obtain a favorable report from the Kitchen God. They prepared good food, gave presents to the children, gathered the family, and reconciled with the neighbors. The festivities lasted 15 days and ended with the Festival of the Lanterns to wish happiness for everybody.

Traditions and cultures may be different in China and around the world now. But, at least once a year, all human beings wish peace and happiness to the rest of mankind.

So, “**Gung Hoy Fat Choy**” which, by the way, means “Best wishes and congratulations. Have a prosperous and good year”.

1) Answer the questions in Portuguese according to the text:

- a) Quais eram as funções do Deus da Cozinha dos chineses?
- b) O que a família fazia para ter um bom relatório?

2) Answer the questions in English, according to the text:

- a) When is New Year's celebrated in China?
- b) Who was Zaowang?
- c) When did Zaowang leave the house?
- d) How long did New Year's festivities last?

(*Graded English* – Volume Único - Autores: Elisabeth Prescher, Ernesto Pasqualin e Eduardo Amos – Ed. Moderna, São Paulo, 2003 p. 48)

Meu objetivo nas vivências era propiciar um espaço para que os alunos participantes pudessem expressar livremente suas idéias sobre o texto, mostrando quando faziam predições sobre seu conteúdo, e também, quais as dificuldades que elas encontravam durante o ato da

leitura em LE e, quais são os elementos facilitadores que elas utilizaram para chegar ao entendimento do texto.

A escolha desse material se deve ao fato de ele constar em um livro didático para o Ensino Médio, cujo autor propõe uma leitura não interpretativa do ponto de vista crítico, mas uma leitura que tem como objetivo primordial responder questões que apenas refletem a busca de informações explícitas pelo texto.

No momento em que selecionei o material, me ocorreu a idéia de que as questões propostas pelo autor pudessem de alguma maneira orientar a leitura, no sentido de esclarecer alguns termos que as alunas desconhecessem.

Porém, creio que a vivência demonstrou que a maioria das participantes ficou um pouco confusa com relação ao objetivo do trabalho, pois algumas delas, no momento em que tiveram contato com o texto escrito, logo se concentraram nas questões propostas, como se esse fosse o objetivo a ser perseguido.

Segundo Holmes (2005:254), esse tipo de questão não proporciona uma interação ente as idéias do autor e do leitor. São respostas que já se encontram “prontas” no texto e respondê-las passa a ser um ato puramente mecânico

RECORTE 1:

01	Prof.	Bem , pessoal. Gostaria primeiramente de agradecer a presença de vocês aqui nesse trabalho. Como vocês já sabem, ele está relacionado à minha pesquisa no curso de mestrado que eu faço na PUC, e, acho que só a Márcia tinha participado da outra vivência. É importante que a Sandra, a Carla e a Paula saibam o que é esse trabalho e para que ele serve. Bem, a vivência anterior eu havia feito com o último exame da FUVEST de língua inglesa (2008). Para hoje, eu escolhi um texto retirado de um livro didático, como vocês estão vendo aí na cópia que receberam.. Vejam, eu gostaria que vocês fizessem uma leitura do texto, buscando entender sobre o que ele trata. Não pensem na tradução, mas na compreensão do todo, ok?
----	-------	---

		Pausa para a leitura
02	Sandra	Professor, aqui no terceiro parágrafo, é “NEE” mesmo ou é “NEW”
03	Prof	È “NEW”... desculpe, foi um erro de grafia. Ainda bem que você percebeu, obrigado pela observação.
04	Carla	Em português ou inglês?
05	Prof.	Vamos explorar isso na proposta do texto? Carla, antes de resolver sua dúvida, o texto ficou claro para vocês, só numa primeira leitura?
06	Sandra	Algumas palavras eu não entendi, (barulho) mas o geral dá para entender.

Iniciei esta vivência, esclarecendo para as participantes a importância do nosso encontro e, buscando informá-las do que se tratava aquela atividade. Somente uma das alunas havia participado de vivências e achei interessante explicar a razão daquela atividade e da importância da leitura sem o caráter da tradução.

No turno 1, eu procurei conscientizar o grupo da necessidade de uma leitura silenciosa, em que o leitor necessita de um momento para estabelecer um contato próprio com o texto (Zanotto, 1998) . Conforme citado no capítulo teórico, este é um momento crucial em que o leitor faz previsões e lança hipóteses sobre o conteúdo abordado, para que, depois, confirme ou rejeite essas hipóteses.

A aluna Sandra, no turno 2, chama a atenção para a palavra *NEE*, na primeira linha do terceiro parágrafo, apontando para um erro de grafia, que fora percebido por ela, pois o termo já havia aparecido nos parágrafos anteriores: *Professor, aqui no terceiro parágrafo, é “NEE” mesmo ou é “NEW”* Percebe-se aqui que a aluna fez um processamento “bottom-up”, no qual a leitura flui do texto para o leitor. (Gough [apud Kleiman 1996, 2004]).

Minha resposta, no turno 3, foi validar a observação da aluna com relação ao erro de grafia na digitação do texto, procurando deixar claro para as demais alunas que não se tratava de uma palavra desconhecida ou nova, mas uma escrita incorreta do adjetivo *NEW*.

Percebe-se pela pergunta da aluna Carla, no turno 6: *Em português ou inglês?*, que ela havia se concentrado nas questões a serem respondidas, que foram propostas pelo autor do livro didático. A razão de eu ter anexado as questões ao texto, foi de fornecer elementos que pudessem promover alguma facilitação, pois algumas das perguntas estavam em português;

porém, minha atitude apenas contribuiu para que a aluna interpretasse a atividade, cujo foco era o entendimento de um texto, como uma leitura destinada a responder questões pré-estabelecidas ou a busca de algumas informações presentes no texto, desconsiderando uma leitura crítica e uma interação com as idéias do autor.

Pela minha fala no turno 5, percebe-se que eu, professor-pesquisador, procurei não desconsiderar a pergunta feita pela aluna Carla no turno anterior, mas sim, chamar a atenção do grupo para a necessidade de se dar ênfase à compreensão do texto, sem nos preocuparmos em responder questões pré-estabelecidas.

A fala da aluna Sandra, no turno 6, faz uma síntese da idéia de que apesar de algumas palavras do texto serem desconhecidas para aquele grupo, a maioria conseguiu chegar a uma compreensão do tema central, como pode ser visto no turno 10 do recorte seguinte. O resultado para isto, acredito, deve-se ao fato de as alunas terem se apoiado em palavras cognatas, como podemos ver no turno 22 do recorte seguinte:

RECORTE 2:

07	Prof.	O assunto geral dele é, fala sobre o que?
08	Todas	Sobre o Ano Novo Chinês.
09	Prof.	Ficou claro isso para todas vocês? Podem falar abertamente, se houve alguma dificuldade ou o texto não deixa claro o assunto...isso não é uma avaliação, ok?
10	Todas	OK.
11	Prof.	Certo. Sobre o Ano Novo Chinês. E como vocês chegaram a essa conclusão, porque parece que é unânime aqui...porque, se você partir do título ele não diz nada, certo?
12	Todas	Certo
13	Prof.	Eu mesmo, quando achei o texto, o título me chamou a atenção, porque eu não conhecia nenhuma palavra. Pensei até que 'FAT' fosse "gordura" ou "gordo" do inglês, mas depois vi que não tinha nada a ver.
14	Márcia	Isso é uma expressão, acho que em chinês, né professor?
15	Prof.	Como você percebeu isso, Márcia?
16	Márcia	Ah, você vê aqui no final do texto que ele explica... tá entre aspas e depois ele coloca em inglês.

17	Prof	Ok, perfeito. Agora voltando ao tema, que vocês já esclareceram para mim, o que ajudou vocês nessa compreensão?
18	Sandra	Palavras conhecidas...
19	Paula	Palavras parecidas com português (barulho)
20	Márcia	Cognatos....

Minha fala, no turno 7, “*O assunto geral dele é, fala sobre o que?*” teve a intenção de verificar se as alunas haviam compreendido o tema do texto, apenas fazendo uma leitura superficial, sem se aterem aos detalhes.

No turno 08, todas foram unânimes ao afirmarem que o tema central se tratava do Ano Novo chinês: *Sobre o Ano Novo Chinês*.

Minha pergunta no turno 11 “*...E como vocês chegaram a essa conclusão, porque parece que é unânime aqui...porque, se você partir do título ele não diz nada, certo?*” teve a intenção de compreender como, de que maneira elas haviam compreendido o tema, visto que o título não deixava claro, pois estava transcrito em um idioma desconhecido.

No turno 12, as alunas concordaram com minha fala no turno anterior, de que o título não era esclarecedor, mas que tiveram de se apoiar no contexto para terem uma compreensão geral do texto.

Pela minha fala, no turno 13, eu procurei deixar as alunas tranquilas quanto ao não entendimento do título, explicando a elas que para mim ele também não havia ficado claro. Eu tinha buscado apoio na palavra “FAT”, pensando que fazia parte do vocabulário da língua inglesa, mas depois percebi que ela não tinha nenhuma relação com as palavras próximas: *Eu mesmo, quando achei o texto, o título me chamou a atenção, porque eu não conhecia nenhuma palavra. Pensei até que ‘FAT’ fosse “gordura” ou “gordo” do inglês, mas depois vi que não tinha nada a ver.*

A fala da aluna Márcia, no turno 14, deixa claro que ela foi procurar ‘pistas’ no texto, que pudessem esclarecer a lacuna deixada pelo título. Ao examinarmos a fala de Márcia: *Isso é uma expressão, acho que em chinês, né professor?*, verificamos que a aluna apenas buscava ter certeza, mas ela já havia feito o reconhecimento de uma expressão em outro idioma diferente do inglês.

A partir da afirmação da aluna, faço uma pergunta no turno 15, com a intenção de compreender de que modo ela havia feito tal reconhecimento.

Pela resposta da aluna Márcia, no turno 16: “Ah, você vê aqui no final do texto que ele explica... tá entre aspas e depois ele coloca em inglês.”, podemos perceber que a aluna se apoiou em outros elementos do texto como, por exemplo, os marcadores textuais, para concluir que aquele trecho no final do texto constituía numa tradução do chinês para o inglês. Podemos notar que o bom aprendiz, segundo Rubin (1975), é um bom adivinhador, apoiando-se em muitos elementos, como certos padrões que lhe permitem fazer uma análise do texto em busca de novos significados.

Nos turnos 18, 19 e 20, as alunas Sandra, Márcia e Paula comentam que o reconhecimento dos termos cognatos ou parecidos com português foi fundamental para que elas entendessem o tema central do texto. De acordo com Holmes (1986: 13-40), o leitor não-proficiente em L2 encontrará um recurso muito eficaz na identificação das idéias principais de um texto, pelo fato de reconhecer termos que são derivados da mesma raiz que sua língua nativa (L1), que carregam, também, o mesmo significado.

Passo a seguir para a análise do recorte 3:

RECORTE 3:

21	Prof.	Certo. As palavras parecidas com português e as que vocês já conhecem. Vamos ver a primeira sentença do primeiro parágrafo. “ <i>every year the New Year falls on the same day, right?</i> ” Ficou claro esse início de texto, porque ele lança um questionamento. Certo? Alguma palavra ficou sem sentido para vocês?
22	Sandra	Teve uma palavra que eu não entendi, mas depois o contexto...
23	Prof.	Pelo contexto você já...
24	Sandra	Entendi o que quer dizer
25	Prof.	Nesse trecho que eu citei ou outra?
26	Sandra	Não nesse mesmo. Eu não sabia o que era “falls”, mas depois vendo o contexto eu entendi
27	Prof.	...que é o verbo “cair”, né? Você lê: “ele cai no mesmo... Ficou claro isso para todas vocês?
28	Todas	É...ficou

Minha fala no início do recorte (turno 21), teve a intenção de deixar claro para as participantes da pesquisa que os termos parecidos com português (cognatos), aliados ao entendimento do contexto,

representam elementos facilitadores para a leitura. Segundo Holmes (1986: 173): “*Thus, the learner identifies a series of words but also uses the general context and the diagrams, illustrations etc*”⁶.

A aluna Sandra expressa nos turnos 22 e 24 que uma palavra desconhecida por ela, acaba por ficar clara através do contexto: *Teve uma palavra que eu não entendi, mas depois o contexto....* Porém, quando eu a questionei sobre o termo no turno 25: *Nesse trecho que eu citei ou outra?* e a aluna responde que o termo era “falls”, acredito que tenha perdido uma oportunidade de compartilhar a dúvida com o grupo e juntos, podermos ter feito uma construção para o sentido da palavra naquela situação. Eu poderia ter perguntado para a aluna qual foi o processo que ela utilizou para inferir o significado do termo “falls”, porém eu me antecipei dando a resposta pronta no turno 27: *...que é o verbo “cair”, né? Você lê: “ele cai no mesmo....*Essa teria sido uma oportunidade muito rica para as demais participantes darem outras sugestões de sentidos para esse termo ou mesmo porque aquele contexto havia ficado claro para elas.

Eu, professor-pesquisador poderia ter assumido uma postura mediadora, dando voz às alunas para que alguém do grupo pudesse contribuir com seu conhecimento prévio, ou mesmo socializar a dúvida sobre a palavra, para que, juntos, pudéssemos construir um sentido para o termo.

Passo a seguir para a análise do recorte 4.

RECORTE 4 :

29	Prof.	Pois é se você fala isso na sala de aula, todos com certeza vão dizer “lógico que cai no mesmo dia” caso você esclareça essa pergunta do texto: Que dia cai o Ano Novo? Lógico... é primeiro de janeiro...é óbvio... isso na nossa cultura. Porém, em outras culturas a coisa pode ser diferente. Daí ele explica aqui “ well, not exactly” (não exatamente!) - “the Chinese new year, for example” se vê que muitas palavras são cognatas... fica clara a idéia para vocês?
30	Todas	Fica
31	Prof.	(lê o restante do parágrafo) Vocês percebem que a data não é fixa, né? Prá gente é, mas para os chineses, não,

⁶ Deste modo, o aprendiz identifica uma série de palavras, mas também usa o contexto geral, e os diagramas, ilustrações, etc. (tradução minha)

32	Carla	certo? (incompreensível)
33	Prof.	É ... depende do calendário lunar, né? Bem pra que você precisa saber tudo isso? Você que perguntou, Carla, é pra responder em português ou inglês? Tem os dois. Olha lá... no número 1 (leitura do enunciado). Em geral é assim... se a pergunta está em inglês, você responde em inglês. Se está em português...né. Mas aqui ele especifica... <i>Answer... ta?</i> Tem outra coisa aí. Na pergunta (A) ele diz: <i>Quais eram as funções do deus da cozinha...</i> essa informação (na pergunta) ajudou vocês ou vocês conseguiram entender a informação dada pelo texto? Vocês chegaram a ler as perguntas?
34	Todas	Não.
35	Prof.	Não leram, né. Bem, vejam no terceiro parágrafo se fica claro pra vocês...
36	Sandra	Só não sei o significado de <i>cared</i>
37	Prof.	Bem. Vamos ver... antes de eu falar a tradução dela, vejamos se o contexto nos ajuda a esclarecê-la... Na verdade não é só <i>cared</i> , mas sim <i>cared for</i> que é uma expressão, ok? (Lê o segundo parágrafo) ... <i>one of them says that Zaowang was... He invented fire, cared for the house morals, and protected the family home.</i> Fica claro pra vocês aqui que ele fala de um deus responsável pela <i>moral</i> ?
38	Paula	É... dá pra conhecer aqui <i>moral</i> , porque parece com português
39	Sandra	Ele estabeleceria as regras, por exemplo...
40	Prof.	Também. Ou, em português, tomaria...
41	Sandra	Tomaria conta da família e da moral dela?
42	Prof.	Isso. Quer dizer que <i>care for</i> é o verbo <i>cuidar</i> , <i>tomar conta</i> . Quer dizer que ele tomava conta da moral da casa...era responsável por ela.

Iniciei o turno 29, buscando situar as alunas participantes com relação ao conhecimento de mundo proposto pelo autor no começo do texto, que propõe ao leitor um questionamento sobre o fato de o ano novo ser uma data fixa em qualquer parte do planeta. Como já fora citado no capítulo

teórico, o conhecimento de mundo é essencial para a compreensão de um texto, pois todo processo de aprendizado está diretamente ligado à interação do indivíduo com o meio social em que ele se insere (Vygotsky, 1934/1984). Essa intenção de posicionar as alunas participantes no que se refere ao conhecimento de mundo pode ser visto pela minha fala nesse mesmo turno: *Que dia cai o Ano Novo? Lógico... é primeiro de janeiro...é óbvio... isso na nossa cultura. Porém, em outras culturas a coisa pode ser diferente.* Após esse comentário, faço uma pergunta para as participantes para investigar se a informação dada pelo autor havia ficado clara para elas: *fica clara a idéia para vocês?*

Quando as alunas respondem afirmativamente no turno 30: *Fica*, expressando que a informação havia ficado clara, acredito que tenha sido apenas para não discordar da atividade e da minha fala; porém, creio que tenha perdido uma oportunidade de investigar o que havia ficado claro para elas e quais conhecimentos elas já possuíam, que contribuiu para o esclarecimento da informação. Percebe-se nos turnos seguintes, que as respostas foram dadas a elas, que não tiveram oportunidade de construir sentidos para o texto, com base em seus conhecimentos prévios.

Minha fala no início deste recorte (turno 31), procura chamar a atenção das alunas participantes do modo como se dá a contagem do ano na cultura oriental, com o intuito de facilitar a compreensão do texto referência, pois acredito que o conhecimento de mundo é essencial para a construção dos sentidos de um texto.

Aqui, o autor inicia o texto situando o leitor com relação ao modo diferente de contar o tempo, no caso o ano, dentro de uma perspectiva solar para nós, ocidentais e, lunar para os chineses.

Nesse mesmo turno, eu retomo a pergunta que fora feita pela aluna Carla no turno 04, esclarecendo para ela que as perguntas feitas pelo autor do livro didático, em português, deveriam ser respondidas em português e aquelas feitas em inglês seriam respondidas em inglês.

O foco aqui não era a relevância de a resposta ser dada em português ou inglês, mas se as perguntas, em especial aquelas que foram feitas em português, poderiam esclarecer alguns detalhes que não estão presentes em nossa cultura, como por exemplo, a informação sobre “*O Deus da Cozinha*”, que representa um dado de suma importância para que, no quarto parágrafo do texto (vide anexo), o leitor compreenda como se dá a comemoração do Ano Novo naquela cultura e quais os rituais envolvidos.

Porém, a fala das alunas participantes, no turno 34, revela que elas não buscaram apoio nas perguntas feitas pelo autor.

A fala da aluna Sandra no turno 36 “*Só não sei o significado de cared*”, representa um indicador de que algumas das dificuldades encontradas pelos alunos reside em termos desconhecidos e expressões idiomáticas de uma segunda língua (L2).

No turno 37, minha intenção foi não dar uma tradução fechada para o termo desconhecido, mas pelo apoio o contexto, eu professor-pesquisador e as alunas participantes da pesquisa, pudéssemos construir juntos um entendimento para a idéia que o autor buscava transmitir.

Porém, acredito que minha ação foi antecipatória, o que pode ser percebido pela minha fala no turno 40: *...Ou, em português, tomaria...*, não dando voz às alunas e dando respostas “semi-prontas”, bastando à bastando à aluna Sandra, no turno 41, completar uma lacuna deixada pela minha fala no turno anterior. Percebe-se que, eu, professor-pesquisador já dou a resposta pronta, sem dar tempo ou oportunidade para que os alunos criassem suas próprias estratégias para chegarem a um entendimento do parágrafo.

No turno 42, minha fala apenas faz uma confirmação de que aluna havia completado “corretamente” a lacuna deixada pelo desconhecimento de um “phrasal verb” (*to care for*), dando a tradução pronta para as participantes.

Acredito que a análise desta vivência pode evidenciar que, apesar de pretender que o grupo focal construísse um sentido para o texto, a leitura das alunas estava presa à necessidade de serem respondidas questões pré-determinadas pelo autor do livro didático. Restava a mim, como professor-pesquisador, “autorizar” as respostas corretas ou rejeitar as que estivessem erradas.

Percebe-se, claramente, que a minha postura como professor-pesquisador não promove uma construção conjunta de sentidos, pois em muitas situações o tipo de pergunta que faço às alunas não as leva à construção de significados múltiplos, nem é possível entender quais as estratégias que elas utilizaram como elementos facilitadores da leitura. Creio que esta vivência não proporcionou uma interação entre as participantes que, segundo o pensar alto em grupo, poderia suscitar um processamento interativo, onde os leitores acionariam os esquemas mentais socialmente adquiridos e seus conhecimentos prévios para a construção dos sentidos do texto.

Vê-se a leitura pautada no modelo “bottom-up”, em que as alunas ainda estão presas à decodificação do vocabulário, como se o conhecimento partisse apenas do texto para o leitor.

Houve também um distanciamento com relação à interação dos leitores com o texto, pois nesta vivência o texto foi utilizado de forma mecânica e estática, apesar de que, para compreendê-lo, seja necessário que o leitor passe pela etapa da decodificação. Podemos concluir que esse tipo de leitura não promove uma visão crítica da realidade, não favorece um intercâmbio de culturas ou novas perspectivas dentro de um mundo globalizado.

Nota-se, também, nesta vivência, que há um número considerável de turnos em que se evidencia minha fala, antecipando informações, dando respostas prontas, não promovendo uma reflexão das alunas quanto aos processos dos quais elas se utilizaram na compreensão de um texto em L.E.

Acredito que seja relevante observar que, para esta vivência foram gravados cento e quatro turnos, sendo que quarenta e nove representam falas do professor-pesquisador.

3.2 Análise dos registros da 7ª Vivência

Para esta vivência, reuni o grupo focal que já havia participado das vivências anteriores.

A esse grupo focal, juntaram-se mais duas alunas, de um outro terceiro ano (3ºB), pois eu estendi o convite às duas salas de terceiro ano em que lecionava, deixando livre a participação dos alunos nas vivências, conforme a disponibilidade de horário deles.

Procurei manter os pseudônimos das alunas participantes, no intuito de preservar suas identidades. São elas: Sandra, Márcia, Paula e Carla, que já haviam participado de outras vivências e, nesta última, as alunas Luiza e Ana, do 3º B, que estavam participando pela primeira vez.

Comecei a vivência esclarecendo para as alunas participantes qual era a razão daquela nossa reunião, porque algumas delas não conheciam o Pensar Alto em grupo, pois não haviam participado de nenhuma outra vivência.

Posso apontar algumas razões para a escolha do material a ser lido: o texto poderia despertar interesse nas participantes, visto que se tratava de um relato verídico de um sobrevivente do naufrágio do antológico navio “Titanic”, em 1912; as alunas participantes poderiam acionar seu conhecimento de mundo (enciclopédico), pelo acidente ter sido um fato internacionalmente muito divulgado e também explorado pelo universo do cinema, no famoso filme de Steven Spielberg.

Iniciei a vivência, distribuindo uma cópia para cada uma das participantes, com o intuito de que elas tivessem um primeiro contato com o material impresso

Fizemos uma leitura preliminar, em silêncio, para logo em seguida iniciarmos o pensar alto em grupo, para que todos pudessem, através de seus conhecimentos de mundo, chegar a uma compreensão do texto.

Abaixo, apresento o texto que foi utilizado para esta vivência:

“BREAKING NEWS”

The text below is the real account of the disaster by one survivor, Mrs. John Morgan Davies:

“We were in our berths when the steamer struck the iceberg at 11:50 the night of Sunday. We felt the jar but did not imagine that anything serious had occurred. However, I rang for the steward for the purpose of making inquiries. He assured us that nothing of consequence had happened and that we could remain in our berths without fear. A few minutes later Miss Phillips’ father, who was also a passenger on the boat, called his daughter and told her to get dressed. She went on deck and returned shortly and said orders had been given for all the passengers to dress and put on lifebelts. By this time I had dressed, although my little son was still sleeping. The steward again came to the stateroom and said there was no danger or occasion for fear. I decided to dress the boy, however, and did so.

My older son Joseph had dressed and he came to the stateroom and put lifebelts on us. Through all this time we had received no warning from the steward, no orders to prepare for anything like what we were to experience. Had it not been for our curiosity to learn what was going on we might have perished. We went on deck about 12:15 and my son and myself were placed in the third lifeboat.

Joseph helped to place us in the boat and asked if he could enter it himself, this being refused with the threat that he would be shot if he attempted to get in. I pleaded with the officers in vain, that he be allowed to come with me. There were about fifty in the boat, but there was room for more. After we were lowered away and before the boat left the ship some men entered it by sliding down the davit ropes. The men in charge of the boat rowed as hard as they could to get away from the ship. By the time she sank, which was at 1:45, it seemed as if we were miles away, although I could hear the screams, cries and moaning of the drowning passengers.”

(Adapted from Encyclopedia Titanica – www.encyclopedia-titanica.org)

RECORTE 1:

01	Prof. Pesquis.	Pessoal, obrigado pela presença de vocês aqui neste trabalho. Eu gostaria que vocês lessem o texto com bastante atenção, sem a preocupação de traduzi-lo, mas sim para que vocês o compreendam ao máximo. Quais as idéias principais dele, o que o autor pretende com ele, quem é que fala, o que fala, para quem fala, ok? Depois, a gente vai fazer uma discussão sobre ele, ta?
02	Todas	Ok. Pausa para a leitura
03	Prof. Pesquis.	E aí? Deu tempo? Conseguiram ler?
04	Todas	Sim.
05	Prof. Pesquis.	E aí? Vocês têm idéia sobre o que o texto tá falando?
06	Sandra	Sobre um acidente.
07	Prof.pesquis.	Certo. Um acidente. Pode falar abertamente. Acidente do quê?
08	Sandra	Um acidente com um barco...navio.
09	Paula	Sobre o acidente com o Titanic.
10	Prof. Pesquis	Correto. Sandra, como você reconheceu que fala sobre um acidente?
11	Sandra	Ah, por causa da palavra <i>disaster</i>. Parece com português.
12	Prof. Pesquis.	Ok, certinho. E você Paula? Como você sabe que é sobre o Titanic?
13	Paula	Ah, eu olhei aqui no final do texto que consta “Enciclopédia Titânica”.

Minha fala no recorte 1 teve como objetivo principal levar as alunas a identificarem quais os elementos no texto lhes proporcionariam uma compreensão do tema central do texto, ou seja, quais as idéias principais que ele nos apresenta e qual a intenção do autor.

Neste mesmo turno, procurei orientar as alunas para o reconhecimento do assunto central do qual ele trata, sem terem a preocupação de traduzi-lo, pois acredito que, a partir do momento em que o tema do texto estivesse claro para as participantes, elas poderiam acionar conhecimentos de mundo e, por conseguinte, tais elementos seriam facilitadores da leitura.

É visível a minha intenção, mesmo que muito tímida ainda, por uma interação com o autor do texto, suas expectativas, seus objetivos ao narrar um fato verídico, como pode ser

vista na minha fala nesse mesmo turno “*Quais as idéias principais dele, o que o autor pretende com ele, quem é que fala, o que fala, para quem fala, ok?*”

Iniciei o turno 1, propondo alguns minutos de leitura silenciosa, como pode ser visto pela minha fala *Eu gostaria que vocês lessem o texto com bastante atenção, sem a preocupação de traduzi-lo, mas sim para que vocês o compreendam ao máximo*, pois segundo Zanotto (1998), é importante que o leitor tenha o seu próprio contato com o texto e que ele tenha também um momento suficiente para explorar o texto.

No turno 2, todas as participantes concordam com a proposta da atividade e começam a ler o texto silenciosamente. Ao mesmo tempo que isso indica que as alunas estão dispostas a acionar seus processos mentais para o entendimento do texto, também indica que é ainda o professor que coordena a atividade, buscando facilitar a leitura das alunas.

Após uma breve pausa para a leitura, como podemos constatar no turno 3, minha pergunta no turno 3, teve a intenção de investigar se o tempo para a leitura havia sido suficiente para todas as participantes: *E aí? Deu tempo? Conseguiram ler?*, pois é importante que o leitor tenha seu momento próprio de contato com o texto escrito (Zanotto, 1998). No turno 4, podemos verificar que elas afirmam com um *sim*, unanimemente, que o tempo dado para a leitura havia sido suficiente, e poderíamos, então, iniciar a discussão sobre o texto.

Minha pergunta no turno 5: *E aí? Vocês têm idéia sobre o que o texto tá falando?* buscava investigar se elas haviam construído um entendimento global do texto, através de um primeiro contato com o mesmo, sem ainda ter a necessidade de explorá-lo com detalhes. A resposta da aluna Sandra, no turno 6, indica essa compreensão, pelo reconhecimento do termo inglês *disaster* na introdução da narrativa, que propiciou à aluna relacioná-lo ao termo *acidente* no português. Podemos perceber aqui, um processamento *top-down*, em que se nota conceitos já existentes na mente do leitor – o termo cognato relaciona-se a um sinônimo da língua portuguesa – *desastre*, e que leva as demais alunas a iniciarem um processamento ascendente (*bottom-up*), onde se percebe uma construção coletiva dos sentidos do texto.

No turno 7, minha pergunta busca investigar um entendimento mais específico com relação à introdução da narrativa. *Acidente do quê?* . Procurei dar voz às alunas, para que elas pudessem falar abertamente sobre o que haviam entendido, dando algumas informações mais detalhadas.

Percebe-se aqui que minha postura como professor mediador difere consideravelmente da postura adotada ao longo da terceira vivência; aqui, é visível minha intenção de fazer com

que as alunas reflitam sobre os processos que as levaram a entender os detalhes fornecidos pelo autor e, a partir disso, permitir a elas uma exploração mais detalhada da narrativa.

No turno 8, a aluna Sandra fornece mais detalhes sobre o acidente que, especificamente, havia ocorrido com um navio. A fala da aluna Paula, no turno 9 “*Sobre o acidente com Titanic*” complementa a fala da aluna Sandra, especificando que o texto relatava o acidente com o navio “Titanic”, ocorrendo aqui, uma construção conjunta de sentidos.

Minha pergunta no turno 10: *Correto. Sandra, como você reconheceu que fala sobre um acidente?* teve tanto a intenção de legitimar a fala da aluna com relação à informação fornecida, como também investigar os processos que ocorreram para que ela chegasse a tal afirmação. A informação foi dada pela aluna no turno 11, pois ela já havia feito um relacionamento de algumas informações dadas pelo narrador com o subtítulo, em que consta o termo “disaster” da língua inglesa, que a aluna faz a ligação com “acidente” da língua portuguesa.

No turno 12, procurei considerar também a informação que havia sido complementada pela aluna Paula, buscando compreender quais os processos que permitiram à aluna tal reconhecimento: *E você Paula? Como você sabe que é sobre o Titanic?*

Nota-se pela fala da aluna Paula no turno 13, que ela havia feito uma busca por informações que estavam “nas bordas” do texto, como por exemplo, a fonte, o autor, demonstrando uma postura de um leitor mais competente que se apóia em outros conhecimentos que vão além do texto.

A fala da aluna demonstra a construção de uma inferência, relacionando o nome da fonte do texto (*Encyclopedia Titanica*) com o título do navio *Titanic*.

Verifica-se claramente aqui que os sentidos de um texto são co-construídos (Jacob & Ochs, 1996), tanto pela interação propiciada pelo pensar alto em grupo (Zanotto 2002) como pela interação do leitor com o texto

Concluindo a análise deste primeiro recorte, podemos notar que minha intenção era promover um espaço para a construção dos sentidos do texto, ou seja, através da utilização do pensar alto em grupo, as participantes poderiam contribuir com seus conhecimentos e, juntos, pudéssemos chegar a uma interpretação do texto.

Podemos notar uma mudança em minha prática como mediador, em que a qualidade das perguntas teve uma mudança considerável com relação às perguntas feitas na terceira vivência.

Também podemos observar um número menor de turnos elaborados por mim, ou seja, neste primeiro recorte temos um total de quatorze turnos onde apenas seis são meus. Esta observação evidencia que as alunas participantes tiveram maior oportunidade de expressar suas idéias e externarem quais processos elas utilizaram como facilitadores da leitura.

Ao mesmo tempo, notamos que, em muitos turnos, a fala das alunas evidencia que elas estão estabelecendo relações sociais, trazendo como contribuição seu conhecimento de mundo e, no momento em que ouvem as outras participantes, reelaboram seus saberes, tendo a oportunidade de recriar suas concepções de mundo (Bloome, 1993). Podemos perceber tal evidência pela fala da aluna Sandra no turno 6: *Sobre um acidente*. Na próxima fala da aluna no turno 8, ela complementa a informação dada no turno anterior, a partir da minha pergunta feita no turno 7, *Um acidente com um barco...navio*. A partir dessa complementação, a fala da aluna Paula, no turno 9: *Sobre o acidente com Titanic*, nos mostra que as participantes estão estabelecendo relações e buscando uma compreensão mais aprofundada, a partir de informações fornecidas pelas demais alunas.

Passo a seguir à análise do segundo recorte.

RECORTE 2:

14	Prof. Pesquis	Ok... muito importante isso que você fez. Você foi olhar nas bordas do texto. Qual é a fonte dele. E associou “Titânica” com “Titanic” – o nome do navio. Muito bem. Poucas pessoas costumam fazer isso, porém pode ajudar muito. Ok. Vocês reconheceram que o texto vai abordar o acidente com o Titanic. Ficou claro isso para todo mundo? E qual outra informação que ele nos dá?
15	Carla	Que o acidente aconteceu à noite, às 11 e 50.
16	Prof. Pesquis.	Como que você reconheceu que foi à noite?
17	Carla	Porque eu vi aqui... a palavra <i>night</i>.
18	Prof. Pesquis.	Certo. Todo mundo reconheceu a informação?
19	Todas	Sim.
20	Márcia	E aconteceu numa noite de domingo.
21	Prof. Pesquis.	Muito bem. Então o autor introduz o texto da seguinte maneira: (lendo a introdução) “ <i>The text below is the real account of the disaster by one survivor...</i> ”
22	Sandra	O relato do acidente feito por um sobrevivente...
23	Prof. Pesquis.	Como você sabe que é um sobrevivente?
24	Sandra	Pela palavra <i>survivor</i>, aqui.

Meu comentário no turno 14, com relação à fala da aluna Paula, teve a intenção de validar sua atitude de ter se orientado pela busca de outras informações que estão “ao redor” do texto, que a auxiliaram a ativar, também, seus conhecimentos de mundo: *Ok... muito importante isso que você fez. Você foi olhar nas bordas do texto. Qual é a fonte dele. E associou “Titânica” com “Titanic” – o nome do navio. Muito bem. Poucas pessoas costumam fazer isso, porém pode ajudar muito. Ok.* No final do mesmo turno 14, minha fala busca investigar quais outras informações poderiam ser apreendidas pelas participantes dentro da narrativa.

A fala da aluna Carla, no turno 15, evidencia o reconhecimento de elementos fornecidos pelo narrador como, por exemplo, o horário em que ocorreu o acidente e o período, como pode ser verificado no turno 17, pelo reconhecimento do termo “night” em inglês.

Minha fala no turno 18, buscou investigar se a informação havia ficado clara para todas as alunas, o que foi respondido com um *sim*, como pode ser verificado no turno 19. Creio que a resposta dada por elas não esclarece muito se todas elas compreenderam a informação; eu poderia ter solicitado a elas explicitarem quais elementos foram facilitadores neste trecho.

No turno 20, a aluna Márcia demonstra o reconhecimento de outro elemento fornecido pelo narrador, ou seja, o dia da semana em que ocorreu o fato: *E aconteceu numa noite de domingo.* Podemos notar aqui, que elas estão construindo as coordenadas temporais e a autoria do texto, ou seja, um sobrevivente. Elas fazem suas contribuições pelo reconhecimento de elementos da narrativa, fazendo o contexto da história, esclarecendo as informações dadas pelo narrador com relação ao tempo e ao espaço.

No turno 21, eu procuro validar as informações dadas pelas alunas, e ao mesmo tempo, tento resgatar a introdução feita pelo autor, antes de iniciar a narrativa, no intuito de verificar se a informação havia ficado clara para elas, pois se tratava de um relato verídico do acidente, narrado por um sobrevivente.

A aluna Sandra confirma a hipótese no turno 22, quando expressa o reconhecimento da informação dada pelo autor: *O relato do acidente feito por um sobrevivente....*

No turno 23, eu procuro identificar quais processos a aluna havia utilizado para chegar à informação, como podemos verificar pela minha fala: *Como você sabe que é um sobrevivente?*

A resposta da aluna no turno 24: *Pela palavra ‘survivor’, aqui,* demonstra que ela, como leitora proficiente, fez um relacionamento com o termo “sobrevivente” da língua portuguesa,

contribuindo também para que as outras alunas pudessem confirmar suas hipóteses com relação ao que previam que o texto iria relatar.

Para concluir a análise deste recorte, podemos observar que houve uma construção conjunta dos sentidos do texto. Podemos perceber que as alunas participantes contribuem cada uma com uma informação reconhecida dentro da narrativa, pelo acionamento do conhecimento prévio, uma vez que a construção do “cenário” da história, ou seja, o posicionamento no tempo e no espaço.

RECORTE 3:

25	Prof. Pesquis	Todo mundo já conhecia a palavra? Ok. E quem é este sobrevivente?
26	Ana	Quem está falando é esse “ John Morgan Davies”.
27	Prof. Pesquis	Isso. É homem ou mulher que está relatando?
28	Carla	Homem.
29	Luiza	Mulher.
30	Paula	Mulher.
31	Prof. Pesquis	É um detalhe pequinininho, né. Mas, no caso é mulher, por causa do pronome <i>Mrs.</i> O pronome para o homem não tem o s., ta??? Na verdade, o pronome precede o nome <i>John Morgan Davies</i> , que parece nome de homem, mas na verdade é um sobrenome.
32	Paula	É. Eles tratam as pessoas pelo sobrenome, né???
33	Prof. Pesquis,	Isso. Eles tratam a pessoa pelo sobrenome e não pelo nome. Agora, observem como o texto se organiza. Ele começa com aspas e também termina com aspas. Por quê?
34	Sandra	Porque é alguém que está contando uma história.

Minha fala no turno 25 procura resgatar o termo *survivor* (sobrevivente), que fora citado no turno 24, com o sentido de organizar as idéias do texto, a partir das referências ao narrador, ou seja, quem narra a história, com que finalidade, como narra, etc.

Mesmo ainda não diferenciando se se tratava de narrador ou narradora, a aluna Ana reconhece quem está narrando, como pode ser conferido no turno 26: “*Quem está falando é esse “ John Morgan Davies”*”.

Pela fala da aluna Ana eu percebi que ainda havia dúvidas com relação à diferenciação dos pronomes de tratamento *Mr. (masculino)* e *Mrs.(feminino)*. Procurei, então, esclarecer para elas, como o texto fazia referência a uma narradora da história, para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho com a leitura, como se pode notar pela minha fala no turno 31:

“É um detalhe pequenininho, né. Mas, no caso é mulher, por causa do pronome Mrs. O pronome para o homem não tem o s., ta???”

No turno 32, a aluna Paula expressa seu conhecimento prévio, esclarecendo para as demais participantes que na língua inglesa as pessoas, e geral, são tratadas pelo sobrenome, contribuindo para que todas compreendam que tais conhecimentos são essenciais para a leitura, visto que são elementos facilitadores da atividade, pois são informações que nos remetem a alguém que conta algo, com alguma finalidade.

Minha fala no turno 33 teve a intenção de validar a informação dada pela aluna Paula e, a partir daí, chamar a atenção das participantes pelo modo como o texto se organizava e investigar se elas tinham clareza disto.

A aluna Sandra demonstra um conhecimento de organização textual, a partir de minha pergunta investigativa no turno 33: *Agora, observem como o texto se organiza. Ele começa com aspas e também termina com aspas. Por quê?* Tal reconhecimento do fato de ser uma narrativa, pode ser verificado pela sua fala no turno 34: *Porque é alguém que está contando uma história*, contribuindo aqui, com seu conhecimento de organização textual, para que as demais participantes também possam organizar suas idéias sobre o texto.

Este recorte serviu para mostrar minha intenção de que as alunas participantes identificassem partes que julgo importantes dentro de uma narrativa, como por exemplo, quem narra, qual a sua intenção para como o leitor, etc., e se, a partir do momento em que poderiam se beneficiar das idéias das outras participantes da pesquisa inseridas num pensar alto em grupo, elas pudessem confirmar ou rejeitar hipóteses que haviam feito com relação ao texto.

RECORTE 4 :

35	Prof. Pesquis.	Certo. É um relato. É a fala dela...dessa pessoa. Observem como ela começa o relato. (começa lendo o texto) “ <i>We were in our berths hwen the steamer struck the iceberg at 11:50 the night of Sunday</i> ”O que ela nos dá de informação aqui?
36	Sandra	Que eles estavam num lugar...quarto...sei lá do navio...
37	Márcia	Daí ele (o navio) atingiu o iceberg às 11 e 50...
38	Paula	Numa noite de domingo.
39	Prof. Pesquis	Isso. Ela nos dá o período do dia, né, que no caso é noite, dia da semana...
40	Ana	E a hora.
41	Prof. Pesquis	Certo, a hora. Agora, o que ajudou vocês a entenderem isso?
42	Sandra	Ah, as palavras que a gente conhece...parecidas com português.
43	Prof. Pesquis	Certo. Também palavras como <i>iceberg</i> , que é da língua inglesa, mas todo mundo utiliza, porque descreve um fenômeno específico. E aí ela continua o relato. (lendo o próximo trecho) “ <i>we felt the jar but did not imagine that anything serious had occurred.</i> ”
44	Paula	Que eles sentiram...(inaudível) mas não imaginaram...
45	Prof. Pesquis	Sentiram o quê?
46	Márcia	O impacto?
47	Prof. Pesquis	Isso. Você reconheceu o termo <i>jar</i> ?
48	Márcia	Não.
49	Prof. Pesquis	E como você entendeu a idéia?
50	Márcia	Ah, o contexto. Ela falou antes que eles (o navio e seus ocupantes) tinham atingido o iceberg...acho que é impacto.
51	Luiza	Tranco...
52	Prof. Pesquis	Certo. A idéia é essa...é você se orientar pelo contexto e pelas palavras que estão próximas...claro, daquelas desconhecidas.Para que você consiga inferir o significado delas. É essa a idéia que eu tento passar para os alunos em aula...da não tradução palavra por palavra. Há muitas palavras num texto que a gente desconhece, mas pela inferência, que significa dedução, a gente consegue dar um entendimento a elas, nos orientando pelo todo. Como a Márcia falou, ele (o texto) já tinha informado sobre a “batida” do navio o iceberg. O termo <i>jar</i> aqui, me leva a

entender como impacto, tranco, solavanco, etc. Você pode usar qualquer termo que remeta a essa idéia. Por isso, as palavras não podem, nem devem, ter uma tradução fechada, única.
--

Ao iniciar o turno 35, procurei resgatar a fala da aluna Sandra, validando seu comentário a respeito do que se trata uma narrativa e, a partir deste conhecimento, fiz a leitura do início da narrativa para que as alunas pudessem expressar quais informações elas haviam reconhecido. Conforme já discutido no capítulo teórico, Pontecorvo (2005) observa que “*o conhecimento é construído através de contribuições de vários interlocutores; em outras palavras, acontece em ‘pensar em conjunto’ que não corresponde ao pensamento de alguém e que ainda não se encontra naquele*” (Pontecorvo, 2005:71).

A aluna Sandra inicia seu comentário sobre uma informação dada pela narradora, com relação ao espaço em que os envolvidos no acidente se encontravam naquele momento. Podemos perceber que o narrador não utiliza a palavra “quarto” na língua inglesa, porém aluna inferiu o sentido, utilizando seus conhecimentos prévios e apoiando-se no contexto. Sua fala encorajou outras participantes a expressarem mais informações importantes, que podem ser verificadas nos turnos 37, pela aluna Márcia: *Daí ele (o navio) atingiu o iceberg às 11 e 50...*, que foi seguido pela fala da aluna Paula, no turno 38: *Numa noite de domingo*. Podemos notar que as alunas participantes, pelo apoio no conhecimento em algumas palavras da língua inglesa, fazem o reconhecimento de muitas informações importantes fornecidas pela narradora.

Podemos notar nestes turnos iniciais, que as alunas tomaram uma atitude mais participativa e mais ativa, na construção conjunta da leitura do texto em questão. Isto fica evidente pela sequência dos turnos 36,37 e 38, onde predomina a fala das alunas Sandra, Márcia e Paula, respectivamente.

No turno 39, procurei validar as informações expressas pelas alunas, reiterando a importância do narrador do texto nos situar com relação ao tempo e ao espaço da narrativa, confirmação feita pela fala da aluna Ana, no turno 40, expressando o reconhecimento do horário.

Minha pergunta no turno 41 teve a intenção de investigar quais foram os processos envolvidos na leitura, que levaram as alunas a compreender estas informações. A resposta foi dada pela aluna Sandra, no turno 42, afirmando que os termos parecidos com português

representaram elementos facilitadores na compreensão do texto, como podemos observar: *Ah, as palavras que a gente conhece...parecidas com português.*

Acredito que a fala da aluna Sandra, no turno 42, não corresponde bem à realidade do processamento que estava sendo utilizado para a construção dos sentidos do texto; ou seja, os termos parecidos com português não seriam suficientes para levá-las à compreensão das informações fornecidas pelo texto, pois muitas dessas palavras não se assemelham a palavras da língua portuguesa. Seria necessário, então utilizar outras estratégias, como por exemplo, inferir o significado de alguns termos, apoiando-se no contexto. Tal fato pode ser explicado pela tendência que os alunos têm em responder o esperado pelo professor.

Minha fala no turno 45 teve a intenção de verificar quais outras estratégias as alunas estavam fazendo uso, pois percebe-se que aluna Paula pelo conhecimento do verbo “felt”, dá início à construção da idéia do parágrafo. A partir deste reconhecimento da termo, eu faço uma pergunta instigadora para que o sentido ficasse completo, como pode ser percebido no turno 45: *Sentiram o quê?*

A partir da minha pergunta nesse turno, a aluna Márcia, no turno 46, responde com uma outra pergunta, no intuito de confirmar a hipótese de que a idéia do parágrafo estava clara para ela: *O impacto?*

No turno 47, eu procuro confirmar a hipótese da aluna, respondendo afirmativamente com “Isso” e, ao mesmo tempo faço uma pergunta para investigar se a idéia havia ficado clara pelo reconhecimento do substantivo “jar”.

A aluna, ao responder com um “não”, no turno 48, deixou claro que, apesar do desconhecimento do termo *jar*, não deixou de compreender a informação dada, pois ela apoiou-se no contexto, como pode ser verificado em sua fala no turno 50: *Ah, o contexto. Ela (a narradora) falou antes que eles (o navio e seus ocupantes) tinham atingido o iceberg...acho que é impacto.* Vemos aqui, claramente, o uso da inferência, orientada pelo contexto e pelo conhecimento de mundo.

No turno 51, a aluna Luiza, orientada pela fala da aluna Márcia no turno anterior (50), chega a uma outra interpretação para o termo *jar*, que havia sido inferido pela aluna Márcia. Aqui, podemos perceber que a aluna fez um raciocínio inferencial com base na relação causa-efeito. Luiza não repete o termo sugerido pela aluna Márcia, mas consegue dar sua própria compreensão da idéia quando acrescenta a idéia na língua portuguesa de *tranco*.

Minha fala no turno seguinte busca confirmar se elas estão fazendo um processamento correto e, também, procuro incentivar as demais participantes a não se preocuparem com

palavras desconhecidas, mas sim, orientarem-se pelo contexto. No final do turno eu procurei esclarecer para as participantes que não há necessidade de conhecermos todas as palavras da língua inglesa, o que envolveria sabermos todas as traduções. Porém, a meu ver, o que mais interessa é fazermos uma equivalência de sentidos, sem considerarmos uma tradução fechada. A orientação pelo contexto passa a ter importância fundamental para a atividade de leitura.

Podemos observar neste recorte os vários sentidos e as diferentes informações fornecidas pelo narrador sendo co-construídos pelos leitores participantes da pesquisa. Percebe-se que as alunas buscam também auxílio nos demais participantes, arriscando hipóteses de inferências e procurando confirmar ou rejeitar tais hipóteses.

Concluindo a análise da sétima vivência, podemos considerar que o protocolo verbal ou pensar alto em grupo, foi realizado de forma a promover uma construção conjunta dos sentidos do texto em referência.

Creio que seja relevante observar que, a qualidade das perguntas feitas por mim nesta vivência, melhorou significativamente em relação às perguntas feitas na vivência anterior. Essa mudança evidencia uma transformação na minha ação como professor pesquisador, no momento em que procuro incentivar as alunas a refletir sobre o tema proposto, e a acionarem os esquemas mentais, abrindo espaço para que elas possam fazer predições e para que elas se arrisquem mais, no processo de construção da leitura.

É importante observar, também, que, as mudanças de papéis desempenhados pelo professor pesquisador, bem como o papel das alunas, não se dá de forma rápida, pois é preciso um processo de reflexão sobre a própria ação e a busca de novas formas de agir.

Podemos notar pelos recortes analisados que as participantes ainda estão limitadas preocupadas em emitirem respostas certas e autorizadas pelo texto e pelo professor.

Acredito que seriam necessárias outras vivências para que houvesse uma transformação nos papéis desempenhados pelo professor e pelas alunas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, encontram-se os procedimentos e as categorias que foram utilizados para a análise lingüística dos dados, com base no aporte teórico utilizado neste estudo.

Optei pela abordagem *qualitativa* de coleta e análise dos dados que pressupõe a

participação do pesquisador na realidade social que está sendo investigada.

Segue abaixo um quadro com o resumo com os procedimentos utilizados para a análise e interpretação dos dados

Quadro 2 – resumo dos procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Categorias de Análise de Dados	Categorias de Interpretação
1)Quais são as particularidades de atuação do professor-pesquisador, no Pensar Alto em Grupo, que favorecem a construção de sentidos pelos alunos?	Audiogravação de sete vivências	-Mediação (Vygotsky,1984/2000) - Orquestração (O'Connor & Michaels, 1996)	Leitura como prática social, mediação, orquestração das vozes dos alunos, professor como facilitador.
2)Quais são as estratégias de leitura que os alunos utilizam para a compreensão de textos em LE?	Audiogravação de sete vivências	-Estratégias de leitura (Oxford, 1990).	Construção de sentidos, leitura e letramento, leitura como prática social.

Passo agora às considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo nesta parte final do trabalho é apresentar uma discussão dos resultados considerados relevantes, como também propiciar uma reflexão no que tange às dificuldades encontradas ao longo da pesquisa e dos objetivos alcançados quanto ao ensino/aprendizagem da leitura em LE.

Este trabalho teve como objetivo central investigar quais processos mentais as alunas fazem uso durante o ato de leitura em LE, bem como a atuação do professor- pesquisador como mediador da atividade entre as participantes da pesquisa, que utilizou como instrumento para geração de dados, o pensar alto em grupo.

Em relação a primeira pergunta de pesquisa, recorri durante a análise dos dados às categorias de mediação (Vygotsky 1984/2000) e orquestração do professor-pesquisador (O'Connor, M.C. & Michaels, S. (1996) e pude verificar que houve uma mudança significativa na qualidade das perguntas feitas pelo professor às alunas participantes.,

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, foram utilizadas como categorias de análise as estratégias cognitivas e metacognitivas (Oxford, 1990 et al). Por meio dessas categorias, pude verificar que as alunas participantes conseguiram desenvolver uma melhor compreensão do texto, favorecida pelo uso do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998), num evento social de leitura (Bloome, 1983)

Com relação às dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, posso citar algumas, como por exemplo, a dificuldade em reunir as alunas no horário pré- estabelecido. Tal fato, devo ressaltar, não se deve à falta de compromisso das participantes, que ao contrário, demonstraram-se sempre solícitas em participar da atividade, mas pelo surgimento, em algumas situações, de outras urgências e, também à dificuldade que encontrei ao longo das primeiras vivências, dada à minha inexperiência como pesquisador, como também os textos utilizados, que estavam, de certa forma, um pouco distantes da realidade das participantes da pesquisa.

As vivências para geração de dados se estenderam por um período de oito meses, ou seja, de março a novembro do ano de 2009.

A proposta principal para as vivências era criar um espaço de leitura em que todas as participantes pudessem contribuir com seus conhecimentos, suas experiências, podendo

inclusive, expor suas dificuldades e suas limitações com relação à leitura de textos em língua estrangeira.

No decorrer da análise, observou-se que as alunas participantes fazem uso de diversas estratégias de leitura, durante a atividade com textos em LE, tais como, a utilização de pistas contextuais e predições, o apoio no conhecimento prévio ou conhecimento de mundo e o apoio em termos cognatos ou parecidos com a língua portuguesa. Tais estratégias demonstraram serem, em alguns momentos eficazes e, em outros momentos, ineficazes.

Os momentos em que o uso de estratégias foi eficiente ficaram evidentes pelas análises, por estarem relacionados ao fato de o leitor não procurar compreender o texto pela mera decodificação das palavras, mas no apoio em outras informações extra-textuais ou com base em seu conhecimento de mundo. Tais informações representaram elementos facilitadores, fornecendo pistas para o entendimento, centralizando e organizando, assim, a compreensão.

Por outro lado, as análises revelaram que, a compreensão dos textos das vivências ficou apenas no estágio da compreensão literal, não atingindo um nível de interpretação crítica, embora o trabalho não tenha ficado restrito à mera decodificação.

As análises dos dados também evidenciaram que a atividade favoreceu a interação e a colaboração dos participantes entre si. Os leitores mais experientes ao desenvolverem sua compreensão do texto, estratégias que facilitaram a leitura.

Pude perceber, também, que durante as vivências, os alunos produziram mais do que produziriam se estivessem sozinhos. O pensar alto em grupo e a mediação feita por mim, professor-pesquisador e pelos demais participantes, propiciou um intercâmbio de conhecimentos.

Os dados desta pesquisa evidenciaram, também, que a utilização das estratégias de leitura ou a escolha destas refletem as diferenças relacionadas à cognição e à “bagagem” cultural que os indivíduos trazem consigo. Tais aspectos estão diretamente ligados às diferenças individuais de cada um. Creio, portanto, que tais diferenças influenciem diretamente a autonomia dos alunos com relação à escolha de melhores estratégias que possam adaptar-se à sua maneira de aprender.

Sendo a leitura um processo de construção, o professor desempenha um papel fundamental quanto ao suporte que pode dar ao aluno para que este se torne um participante ativo ao longo da atividade com leitura. Dentro desta perspectiva, o professor possui um caráter mediador e facilitador do processo de ensino/aprendizagem.

É importante destacar, até mesmo pela fala de alguns participantes, que a atividade de leitura tendo como proposta o uso do pensar alto em grupo, propiciou aos alunos uma maior confiança em arriscarem predições sobre o tema abordado.

Pude perceber que as participantes sentiram-se mais à vontade neste evento, pois havia ali um sentido colaborativo e uma maior troca de conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, R. C. & PEARSON, P.D. (1984) *A schema-theoretic view of basic processes in reading*. In: P.D. Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

BAQUERO, RICARDO (1998) “Vygotsky e a Aprendizagem Escolar” – Porto Alegre

BARBIER (2002) *A Pesquisa-ação* trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro

BLOOME, D. (1983) *Necessary Indeterminacy and the Microethnographic Study of Reading as a Social Process*. *Journal of Research in Reading* V.16 University of Massachusetts p.98-111

BORTONI-RICARDO, S.M. (2008) *O Professor Pesquisador: Introdução À Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

BRAGGIO, SILVIA L. B. (2005) *Leitura e Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed

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

BRASIL (2006) Ministério da Educação e do Desporto, *Orientações Curriculares – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC.

CARRELL, P. L. (1989) *Metacognitive awareness and second language reading*. In: *The Modern Language Journal* nº 73 p. 121-134

CAVALCANTI, M. (1989) *Interação Leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas/SP: Unicamp

CHAMOT, A. U. (1987) *Language development through content: America: the early years*. Reading, Mass.: Addison-Wesley

COHEN, L. & MANION, L. (1994) *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge

COSCARELLI, C. V. (2003) *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003.

DELL'ISOLA, REGINA L.P. (2001) *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial 2ª Ed.

FERLING, C.C.F. (2005). *A leitura de poemas em LE: metáforas como desafios cognitivos*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo.

FREIRE, P. (2001) *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez

_____. (2005) *Pedagogia do Oprimido*. (2005) São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A 46ª Ed.

GATTI, B. A (2005) *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Ed.

GOODMAN, K (1985) *Unity in reading*. In: H. Singer & R. Ruddell (eds) . *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association

HELTAI LIMA, A.M. (2007) *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês: uma análise das práticas discursivas de uma aluna na aula particular*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo.

HUTCHINSON & WATERS (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press

KATO, M. (1985) *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

KINCHELOE, J. L. (1993) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed Editora.

KLEIMAN, A. (2001) *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas –SP: Pontes, 1992.

_____ (1995) *Letramento: Um tema em Três Gêneros*. São Paulo: Mercado de Letras.

_____ (1989) *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes.

LIMA, D. (2008) *A prática do professor e o papel do aluno num evento social de leitura em grupo*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo..

MAINGUENEAU, D. (2005) *Análise de textos de comunicação*. São Paulo. Cortez Editora

MASON, JENNIFFER (1996) *Qualitative Researching*. London: Sage

MAYBIN, J. & MOSS, G. (1993) *Talk About Texts: Reading As a Social Event: Journal of Research in Reading*. V.16, n.2, p.138-147.

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

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NUTTALL, C. (1982) *Teaching Reading Skills In a Foreign Language*. London. Heinemann.

O'CONNOR, M.C. & MICHAELS, S. (1996) *Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion*. In: HICKS, D. (Ed.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 63-103.

O'MALLEY, J & CHAMOT, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

OXFORD, R (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Heinle & Heinle Publishers

ROJO, R. (2006) *Alfabetização e Letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino*. Perspectiva. vol.24 nº 2 p. 569-596.

RUBIN J (1975) *What the 'good language learner' can teach us*. TESOL Quarterly, vol. 9 p. 41-51.

SCOTT, M (1986) *The understanding to direct: conscientização and reading*. In: Working Papers nº 16. São Paulo: Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL) - PUC – SP

SMITH, F. (1978) *Reading*. New York: Holt Rinehart and Winston

_____.(1994) *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

VYGOTSKY, L.S. (1984-2000) *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*. São Paulo: Martins Fontes

_____.(1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, (1987)

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L.(1997) *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZANOTTO, M. S. (1998) *A Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura*. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *“Metáforas do Cotidiano”* Belo Horizonte: UFMG.

_____ (1995) *Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura*. DELTA, 11: 241-254

ANEXOS